

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

## DISERTAČNÍ PRÁCE

Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém v českém  
základním vzdělávání

The private supplementary tutoring phenomenon as a shadow education  
system in the Czech education

Barbora Terreros

Vedoucí práce: prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2021

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém v českém vzdělávání* vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2. června 2021

.....

Barbora Terreros

Ráda bych poděkovala své školitelce prof. PhDr. Elišce Walterové, CSc., za odborné vedení a velkou podporu, kterou mi poskytovala v průběhu studia a při psaní této práce. Poděkování patří také pracovníkům Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání za cenné rady a zpětnou vazbu v rámci doktorských seminářů. Dále děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumu, ředitelům a výchovným poradcům za umožnění sběru dat v jejich školách. V neposlední řadě si poděkování zaslouží můj manžel José za podporu v průběhu celého doktorského studia a moji rodiče, kteří se věnovali mým dvěma dcerám, když bylo třeba.

## **Abstrakt**

Disertační práce popisuje stav soukromého doučování, jeho míru a intenzitu využívání v průběhu druhého stupně základní školy, především v posledních dvou ročnících. Studie je součástí rozsáhlejšího výzkumu fenoménu soukromého doučování v České republice a svými výsledky doplňuje informace o využívání soukromého doučování na základních školách. Tato práce poskytuje analýzu využívání soukromého doučování na druhém stupni základních škol ve Středočeském a Ústeckém kraji. Cílem je 1) charakterizovat žáka využívajícího soukromé doučování, zejména individuálních lekcí nebo skupinových kurzů (rodinné zázemí, školní úspěšnost, studijní ambice, názory na soukromé doučování atd.), 2) popsat vybrané typy soukromého doučování (míra využívání, předměty, poskytovatelé atd.). Jedná se o kvantitativní výzkum s využitím dotazníkového šetření u žáků 9. tříd náhodně vybraných základních škol ve Středočeském a Ústeckém kraji ( $n = 1\,016$ ). Žáci se nacházejí na rozhraní primárního a sekundárního vzdělávání, řeší přestup na střední školu a mnoho z nich musí konat přijímací zkoušku. Tyto dva kraje byly vybrány z důvodu jejich odlišnosti vzhledem k socioekonomickým poměrům. Výsledky šetření potvrzují vysokou míru využívání placeného doučování, individuálních i přípravných kurzů v průběhu 2. stupně základní školy v obou krajích a potvrzují vazbu mezi školními výsledky a studijními ambicemi žáků, mírou využívání soukromého doučování a sociálním kapitálem rodiny (především dosaženým vzděláním jejich rodičů). Teoretická část této práce přináší také vhled do situace soukromého doučování ve Španělsku a Latinské Americe, o němž v českém prostředí dosud bližší informace chyběly.

## **Klíčová slova**

Stínové vzdělávání, soukromé doučování, soukromé hodiny, přípravné kurzy, kulturní kapitál, školní úspěšnost, ambice ve vzdělávání

## **Abstract**

The dissertation describes the state of private tutoring, its extent and intensity of use during the second stage of basic school, in particular in the last two years. The study is a part of more extensive research into the phenomenon of private tutoring in the Czech Republic, and its results supplement information on the use of private tutoring in primary schools. This dissertation provides an analysis of the use of private tutoring during the second stage of basic schools in the Central Bohemian and Ústí nad Labem regions. The aim is 1) to characterize a student's using private tutoring, in particular individual lessons or group courses (family background, school success, study ambitions, views on private tutoring, etc.), 2) to describe selected types of private tutoring (use rate, subjects, providers, etc.). This consists of quantitative research using a questionnaire survey of 9th grade students from randomly selected primary schools in the Central Bohemian and Ústí nad Labem regions ( $n = 1\,016$ ). The students are at the point between lower and upper secondary education, and they are focusing on the transfer to a upper secondary school, and many of them have to take an entrance exam. These two regions were selected because of their socio-economic differences. The results of the survey confirm the high use rate of paid tutoring, individual and preparatory courses during the second stage of primary school in both regions, and they confirm the link between the school results and study ambitions of students, the use rate of private tutoring and social capital of the family (in particular their parents' education). The theoretical part of this dissertation also provides insight into the situation of private tutoring in Spain and Latin America, about which more detailed information has been lacking in the Czech Republic.

## **Keywords**

Shadow education, private tutoring, private lessons, preparatory courses, cultural capital, academic success, ambitions in education

## Obsah

1	Úvod .....	8
2	Teoretická východiska řešené problematiky .....	11
2.1	Vymezení pojmů.....	11
2.2	Vliv sociálního a kulturního kapitálu rodiny na výchovu a vzdělávání .....	13
2.2.1	Bourdieuho teorie kulturní reprodukce.....	15
2.2.2	Škola jako nástroj stratifikace sociálního prostoru .....	18
2.2.3	Kulturní kapitál a volnočasové aktivity .....	20
2.3	Dosavadní výzkumy fenoménu soukromého doučování.....	24
2.3.1	Soukromé doučování ve vybraných státech: Pohled sociologie .....	25
2.3.1.1	Česká republika .....	25
2.3.1.1.1	Poskytovatelé soukromého doučování v České republice.....	28
2.3.1.2	Polsko .....	34
2.3.1.3	Severní Amerika – USA .....	35
2.3.1.4	Soukromé doučování v Latinské Americe .....	35
2.3.1.5	Výzkum soukromého doučování v Latinské Americe .....	37
2.3.1.6	Východní Asie .....	41
2.3.1.7	Austrálie .....	43
2.3.2	Soukromé doučování ve Španělsku .....	43
2.4	Shrnutí.....	48
3	Metodologie .....	50
3.1	Design výzkumu .....	50
3.2	Cíl výzkumu.....	50
3.3	Výzkumné otázky .....	51
3.4	Ověřované hypotézy .....	52
3.5	Definice výzkumného souboru a jeho zdůvodnění.....	54
3.5.1	Zúžení populace na vzorek, charakteristika krajů .....	55
3.5.2	Zúžení výzkumného souboru na vzorek .....	57
3.6	Dotazníkové šetření .....	58
3.6.1	Tvorba dotazníku .....	58
3.6.2	Zpracování dat .....	59

3.7	Shrnutí.....	69
4	Empirická zjištění.....	70
4.1	Výsledky dotazníkového šetření.....	70
4.1.1	Míra a intenzita využívání doučování.....	70
4.1.2	Názory žáků na soukromé doučování a důvody pro jeho využití.....	72
4.1.3	Placené individuální doučování .....	77
4.1.4	Přípravné kurzy .....	81
4.1.5	Vliv socioekonomického statusu a kulturního kapitálu rodiny na využívání soukromého doučování .....	83
4.2	Interpretace výsledků dotazníkového šetření.....	89
5	Diskuze.....	94
5.1	Vztah známky a motivace.....	95
5.2	Soukromé doučování v porovnání krajů.....	96
5.3	Kvalita výuky ve vztahu k soukromému doučování.....	97
5.4	Reflexe výzkumníka .....	98
6	Závěr.....	101
7	Summary .....	104
8	Seznam použitých zdrojů .....	106
9	Seznam tabulek .....	114
10	Seznam grafů .....	116
11	Seznam příloh.....	117
12	Přílohy	

# 1 Úvod

Soukromé doučování je v současnosti frekventovaným tématem řady studií a patří mezi klíčová témata odborných diskusí. Intenzita výzkumů této problematiky stoupá od 90. let 20. století, v českém prostředí v posledním desetiletí. Soukromé doučování je definováno jako doplňující výuka běžných školních předmětů za úplatu (Silova & Bray, 2006). Jedná se o placenou individuální či skupinovou výuku školních předmětů, která existuje jako stínový vzdělávací systém, ale nelze ji vnímat odděleně od formálního vzdělávání (Bray, 1999). Cílem soukromého doučování je zlepšení školních výsledků, doplnění znalostí, a to i nad rámec školního kurikula, a získání konkurenční výhody v rámci dalšího studia. Existují různé formy soukromého doučování např. one-to-one doučování u žáka či doučujícího doma nebo skupinové kurzy zaměřené nejčastěji na přijímací zkoušky, ale do popředí zájmu se dostává také doučování on-line, výuková videa apod.

Soukromé doučování je velmi komplexní téma. První studii o zmíněném fenoménu publikoval profesor M. Bray, který se soukromým doučováním z komparativního hlediska zabývá dlouhodobě (Bray, 1999). Od 90. let 20. století dokládá zvýšený zájem o dané téma rostoucí počet empirických studií v mnoha zemích. V České republice vzrostla poptávka po soukromém doučování po pádu Železné opony, kdy začalo být kvalitní vzdělání považováno za konkurenční výhodu na pracovním trhu. Také nabídka středních a vysokých škol se značně rozšířila, vznikly prestižní střední školy a víceletá gymnázia. Plošné testování na přelomu primárního a sekundárního vzdělávání a nová podoba maturitní zkoušky od roku 2011 se staly významným faktorem, který přispěl k nárůstu poptávky po soukromém doučování. Empirické doklady o rozsahu doučování, které ještě nebylo explicitně označeno jako placené, v České republice existují od roku 2012 v diplomové práci Höschlové, která se zabývala rozsahem a příčinami doučování na 1. stupni ZŠ, v roce 2013 pak ve studii Strakové a Gregera, kteří se zabývali v širším kontextu faktory přechodu žáků na víceletá gymnázia a zjistili, že doučování využilo 54 % žáků nižšího stupně gymnázia při přípravě na přijímací zkoušku (Straková & Greger, 2013). Fenoménem soukromého doučování se zabývá také Šťastný, který ve své studii z roku 2016 uvádí, že nějakou formu soukromého doučování využilo během svého studia celkem 41 % dotázaných



žáků středních škol v Praze a v Moravskoslezském kraji (Šťastný, 2016). Velký zájem o soukromé doučování dokládá také nabídka na inzertních portálech, kdy bylo uvedeno celkem více než 6 000 poskytovatelů individuálního doučování (Šťastný & Terreros, 2015).

Tato disertační práce se zaměřuje na využívání soukromého doučování žáky 2. stupně základních škol. Přináší výsledky výzkumu, který se soustředil na sběr a analýzu kvantitativních dat z dotazníkového šetření, jehož respondenty byli žáci 9. tříd. Dotazníkové šetření bylo realizováno na začátku roku 2016 ve vybraných základních školách Středočeského a Ústeckého kraje. Zmíněné kraje byly zvoleny vzhledem ke své výrazné socioekonomické odlišnosti. Cílem výzkumu bylo, zjistit míru využívání soukromého doučování celkově a v jednotlivých předmětech, porovnat míru využívání různých forem soukromého doučování a charakterizovat žáka využívajícího soukromé doučování. Záměrem je také popsat faktory, které míru využívání ovlivňují, především školní výsledky žáků a jejich rodinné zázemí z hlediska kulturního kapitálu v souladu s Bourdieho teorií kulturní reprodukce.

Tato práce je součástí širšího výzkumu fenoménu soukromého doučování v České republice a rozšiřuje dosavadní poznatky o dané problematice. Výzkumné otázky se týkají míry využívání soukromého doučování v jednotlivých krajích a předmětech. Dále zjišťují hlavní důvody pro využití soukromého doučování a zabývají se jeho poskytovateli. Týkají se také kulturního kapitálu rodiny žáka (především v souvislosti s dosaženým vzděláním rodičů) a jeho vlivu na míru využívání soukromého doučování, na volbu střední školy a na školní výsledky.

Teoretická část této práce se zaměřuje na východiska výzkumu dané problematiky. Zabývá se dosavadním výzkumem fenoménu soukromého doučování jak v České republice, tak ve světě. Součástí je také popis výzkumných studií ze Španělska a Latinské Ameriky, které byly publikovány pouze ve španělštině a v českém prostředí nejsou známy. Zaměřuje se především na sociální a kulturní kapitál, faktor, který ovlivňuje školní výsledky a volbu střední školy z pohledu sociologických teorií. Metodologická kapitola stanovuje výzkumný problém a hypotézy. Zdůvodňuje postup při výběru výzkumného souboru (1 016 respondentů), popisuje vývoj výzkumného nástroje (dotazníku) a realizaci výzkumu v praxi. Empirická část této práce obsahuje

statistickou analýzu dat z dotazníkového šetření a jejich interpretaci. Metodologická a výzkumná část této práce obsahuje celkem 32 tabulek a 3 grafy, jejichž seznam je uveden spolu s použitou literaturou v závěru práce. V závěrečné diskuzi autorka reflektuje svůj výzkum a jeho limity a naznačuje směr případného dalšího výzkumu v dané oblasti.

## 2 Teoretická východiska řešení problematiky

V této kapitole je vymezena terminologie, která je používána v souladu s terminologií užívanou předními odborníky v rámci výzkumu soukromého doučování a specifikuje předmět výzkumu.

Přesné vymezení předmětu výzkumu a jednotlivých pojmů je podle Braye (Bray, 1999) pro výzkumníka základním kamenem, protože různá chápání pojmů snižují možnost vzájemné komparace výsledků jednotlivých výzkumů.

### 2.1 Vymezení pojmů

Soukromé doučování je definováno jako doplňující výuka běžných školních předmětů za úplatu (Silova, Budiene, & Bray, 2006). Základní funkcí soukromého doučování je zlepšení školních výsledků, doplnění znalostí i nad rámec školního kurikula a získání konkurenční výhody v rámci dalšího studia. Vzhledem k rozdílným historickým a sociokulturním kontextům vzdělávacích systémů různých zemí dochází k používání rozdílných pojmů týkajících se fenoménu soukromého doučování. Různá chápání základních pojmů limitují vzájemnou komptabilitu výsledků jednotlivých výzkumů. Cílem této kapitoly je tedy vymezení základní terminologie používané ve výzkumu soukromého doučování a konkrétně v této práci.

#### Vymezení pojmů v zahraniční literatuře

V anglicky psané odborné literatuře je pro soukromé doučování používán pojem *private supplementary tutoring* a termín *shadow education* pro soukromé doučování jako stínový vzdělávací systém, který funguje paralelně s formálním vzdělávacím systémem a nelze jej vnímat odděleně od formálního vzdělávání (Bray, 1999).

Při definování pojmu soukromého doučování je nutné vycházet ze slov *supplementation*, tedy doplnění a *privateness*, tedy soukromý charakter výuky. V anglicky mluvících zemích je soukromé doučování, *tutoring*, chápáno spíše jako soukromá výuka, *private tuition*. Nicméně i tam existují odlišnosti v terminologii. V USA je užíván spíše termín *supplemental education*, v Irsku termín *private tuition*, v Kanadě se hovoří o tzv. *supplementary education* a v Austrálii je používán termín

*private tutoring* (Šťastný, 2016). Soukromé doučování má různé formy. Může probíhat formou individuálních hodin (*private tutoring lessons*), jejichž cílem je připravit studenta na testy, zlepšit známku, lépe mu vysvětlit nezvládnuté učivo nebo učivo, které chybí ve školním kurikulu (Silova & Bray, 2006), a nebo formou přípravných kurzů k přijímacím zkouškám na střední a vysokou školu (*preparatory courses*) (Bray, 1999). Někteří žáci využívají soukromé doučování proto, aby se naučili něco nad rámec školního kurikula (*enrichment*) a získali tak konkurenční výhodu oproti svým vrstevníkům, např. při přijímacím řízení na střední a vysoké školy. Soukromé doučování je placená služba, doučující (*provider* či *producer*) ji provádí za účelem výdělku, nepatří sem tedy doučování poskytované členy rodiny či přáteli (Bray, 1999).

Ve španělsky mluvících zemích je pro soukromé doučování nejčastěji používán termín soukromé hodiny (*clases particulares*), například portál [tusclasesparticulares.com](http://tusclasesparticulares.com). Termíny *clases particulares de refuerzo* nebo *clases particulares de apoyo*, obsahují slovo *refuerzo*, *apoyo* které lze přeložit jako *doplňkový*, *podpůrný* (*supplementary*) (Ventura, Neto-Mendes, Costa, & Azevedo, 2006). Poskytovatel soukromého doučování, *profesor particular* (např. portál [noticiasbancarias.com](http://noticiasbancarias.com)) nebo *profesor privado* (např. portál [miprofesorprivado.com](http://miprofesorprivado.com)) je chápán jako osoba, která přistupuje k potřebám žáka individuálně a je schopna připravit hodinu žákovi na míru, tak aby byla co nejefektivnější. Individuální doučování, které probíhá u žáka doma, bývá označováno také jako *clases a domicilio* (např. portál [clases-domicilio.com](http://clases-domicilio.com)). Termín soukromé hodiny (*clases privadas*) je používán spíše pro jazykovou výuku především angličtiny a španělštiny pro cizince a pro výuku aktivit mimo školní kurikulum (jóga, hudba apod.). Přípravné kurzy jsou označovány jako *cursos de preparación* (např. portál [academia.edu](http://academia.edu)). V odborné literatuře je pro soukromé doučování používán také termín *tutoría* (Cisneros Hernández & Robles Rodriguez, 2004), stínové vzdělávání je označováno pojmy *educación a la sombra* (Runte-Geidel, 2013) nebo *educación en la sombra* (Becerra Traver & Rodrigues da Costa, 2015), které jsou překladem anglického ekvivalentu *shadow education*.

### **Vymezení pojmů v rámci českého výzkumu**

V české odborné literatuře je pojem *supplementary tutoring* překládán jako *soukromé doučování* (Šťastný, 2014; Šťastný, 2015; Šťastný, 2016; Šťastný & Terreros, 2015).

Jedná se o dodatečné neformální vzdělávání mimo školní vyučování, které stínuje školní kurikulum a také připravuje na přijímací zkoušky při přechodu mezi jednotlivými stupni v rámci oficiálního vzdělávacího systému (např. Kubánová, 2006; Silova & Bray, 2006). Termín *soukromé doučování* je používán také v této práci. Poskytovatel soukromého doučování je označován jako *doučující* (Šťastný & Terreros, 2015) nebo *doučovatel* (portál [www.doucuji.eu](http://www.doucuji.eu)) či *lektor* (např. [www.kvalitni-doucovani.cz](http://www.kvalitni-doucovani.cz)). Existuje také termín *tutor*, který je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013) definován jako „učitel, který pracuje se studenty nebo žáky individuálně, je pomocníkem, konzultantem nebo poradcem.“ V této práci je používán termín *poskytovatel* nebo *doučující*.

## **2.2 Vliv sociálního a kulturního kapitálu rodiny na výchovu a vzdělávání**

Následující kapitola nahlíží na školní výsledky dětí a jejich ambice na vzdělání prizmatem sociologie. Vybrané sociologické studie se zabývají sociálním a kulturním kapitálem rodin žáků a také způsobem trávení jejich volného času. Tyto faktory mají významný vliv jak na školní úspěšnost žáků, tak na volbu střední školy a s tím související míru využívání soukromého doučování. Kapitola pracuje s pojmy sociální a kulturní kapitál, sociální status či status povolání a volnočasové aktivity.

*Sociální kapitál* je chápán jako síť kontaktů, které může jedinec mobilizovat pro svoji potřebu. Jednotlivé kontakty, ze kterých se tato síť skládá, disponují svým vlastním kapitálem (ekonomickým, kulturním apod.) a ti, kdož součástí této skupiny, profitují z její solidarity. Tento profit má vedle čistě hmotné podoby především podobu služeb a protislužeb. Sociální kapitál navíc poskytuje svému držiteli profit symbolický, určitou prestiž (Velký sociologický slovník, 1996). Sociální status je potom pozice ve společenském systému a status povolání je pozice a prestiž určitého povolání ve společenském žebříčku.

Sociální kapitál definoval jako první v 70. letech minulého století Bourdieu jako soubor zdrojů, které vycházejí z členství ve skupině, která vlastní trvalé sítě vztahů a kontaktů. Vysoká koncentrace sociálního kapitálu bývá spojována s exkluzivitou, na kterou se váže *symbolický kapitál*. Ten získávají členové skupiny tím, že patří do prestižní skupiny (Bourdieu, 1998). Loury (1977) popisuje sociální kapitál jako sadu zdrojů,

kteře pocházejí z rodinných vztahů a sociální organizace v komunitě. Právě rodinné zázemí a individuální schopnosti jedince hrají významnou roli při kognitivním a sociálním vývoji dítěte. Coleman definuje sociální kapitál jako znak struktury, který jednotlivcům uvnitř této struktury usnadňuje jednání. Sociální kapitál rozděluje Coleman (1988) na závazky a očekávání, informační kanály a normy. Putnam (1995) navazuje na Colemanovu teorii a zabývá se pozitivními účinky sociálního kapitálu na individuální i společenský život. Podle Putmana odkazuje sociální kapitál k vlastnostem sociální organizace jako důvěra, normy a sítě, které přispívají k výkonnosti celé společnosti (in Olexová, 2011). Ve smyslu výše uvedených teorií bývá ve výzkumných studiích používán také termín *family social capital*, definovaný jako soubor zdrojů složených z lidského, sociálního a finančního kapitálu, který má rodina k dispozici (Danes, Stafford, Haynes, & Amarapurkar, 2009). Xue ve své studii zabývající se vztahem mezi rodinným kapitálem, dosaženým vzděláním a stínovým vzděláváním rozděluje *family capital* na kapitál kulturní, ekonomický a politický (Xue, 2019). Jak již naznačil v 80. letech minulého století Coleman (1988), *family capital* pomáhá dětem dosáhnout vyššího vzdělání.

*Kulturní kapitál* je nástrojem přivlastňování symbolického bohatství, které je společností pokládáno za hodno toho, aby bylo vyhledáváno a vlastněno. Kulturní kapitál, tak jako kapitál ekonomický, není ve společnosti rozložen rovnoměrně a jeho nedostatek snižuje šanci na vzestupnou sociální mobilitu. Při snaze definovat pojem kulturní kapitál je třeba vzít v úvahu způsob jednání a cíle, které považují jedinci za důležité. Kultura je čistě lidským atributem a hodnoty jsou jejími stavebními kameny. Kultura je výsledkem výběru hodnot a má vždy jakýsi normativní charakter (Prudký, 2007). Chápeme-li kulturu v několika rovinách jako soubor artefaktů (objektivizovaný kulturní kapitál), hodnot, norem, vzorců (vtělený kulturní kapitál) a institucí organizujících lidské chování (institucionalizovaný kulturní kapitál), pak se dostáváme k pojmu kulturní kapitál. Za kulturní kapitál rodiny dnes již nelze považovat jen tzv. vysokou kulturu (divadla, výstavy apod.) a dosažený akademický titul. Kulturní kapitál rodiny je určitý styl výchovy a sdílení hodnot, které je určující pro další vzdělávání dětí. Všeobecný rozhled, kulturní návyky, schopnost dobře mluvit a přiměřeně se prezentovat, vztah ke knihám a mimoškolní aktivity mají zásadní vliv na školní úspěšnost a přispívají k dosažení vyššího pozice v rámci sociální stratifikace.

Např. žáci, kteří žádné zájmové aktivity neprovozují, jsou sociálně izolovaní a nemají žádné vyšší aspirace.

Bourdieu zavádí pojem *habitus* jako systém interiorizovaných dispozic a klasifikačních schémat, který umožňuje sociálnímu aktérovi číst sociální svět a své postavení v něm (Knechtlová, 2008). Podle Bourdieho vyjadřuje pojem *habitus* podobný styl chování, podobný vkus (např. stravování, volnočasové aktivity, vztah ke vzdělání apod.). Například žáci, kteří neprovozují žádné volnočasové aktivity, jsou sociálně izolovaní a nemají vyšší aspirace na vzdělání. A právě postoj ke způsobu trávení volného času ovlivňuje, kromě školy a její nabídky extrakurikulárních aktivit, především rodina. Aktivní školáci jsou zpravidla dětmi aktivních rodičů, kteří jim poskytují pozitivní příklad.

### **2.2.1 Bourdieho teorie kulturní reprodukce**

Bourdieu ve své teorii kulturní reprodukce rozlišuje kapitál ekonomický, sociální, symbolický (prestiž, vliv, kontakty) a kulturní. V souladu s Bourdieho teorií kulturní reprodukce se *habitus* investovat do soukromého doučování a do vzdělání vůbec v rámci rodiny přenáší z generace na generaci a znevýhodňuje již na startovní čáře děti z rodin s nižším kulturním kapitálem. Pojem kulturní kapitál vysvětluje Bourdieu jako soubor jazykových a kulturních dovedností, nicméně právě přesnost a jednoznačnost definice kulturního kapitálu se stala později předmětem diskuse a tématem mnoha studií. Již v 90. letech sám Bourdieu analyzoval rozmanitost forem kulturního kapitálu a připustil, že jeho součástí je i vlastnictví virtuálních zdrojů a že by bylo možná vhodnější označení „informační kapitál“ (Bourdieu & Wacquant, 1992). Chceme-li uvažovat o internetu jako o virtuálním zdroji ve vztahu s kulturním kapitálem, musíme mít na mysli způsob jeho využívání. Jedinci s vyšším kulturním kapitálem využívají internet spíše k prakticky orientovaným činnostem v oblasti informační, ekonomické a vzdělávací (např. vyhledávání zpravodajství, ověřování faktů, bankovní operace). V případě komunikace se jedná spíše o praktickou komunikaci online, nikoli o masivní užívání sociálních sítí (Chrobáková, 2015). Kulturní kapitál je získáván především výchovou v rodině (*family education*), v rámci sociálních vztahů ve společnosti (*difuse education*) a ve škole v průběhu vzdělávání (Bourdieu & Passeron, 1970). Sociologická encyklopedie definuje kulturní kapitál jako určitý vkus a styl, který je předpokladem

k zaujetí privilegované pozice ve společnosti. Rozumí je jako latentní schopnosti člověka, které je možno individuálně osvojovat a rozvíjet a prolamovat jimi společenské bariéry determinující průběh životní dráhy. Je to sdílený výsledek materiální a duchovní činnosti členů rodiny, skupiny, který se předává z generace na generaci (Nešpor, 2017). Bourdieu rozlišuje kulturní kapitál *vtělený* (znalosti, dovednosti, postoje osvojené v rodině v procesu socializace), *objektivizovaný* (materializovaný kapitál, který rozvíjí kulturní povědomí dítěte) a *institucionalizovaný* (certifikáty kulturní kompetence, např. akademické tituly (Bourdieu & Passeron, 1970). Vtělený kulturní kapitál má jednoznačně vliv na vyšší motivaci ke vzdělávání. Objektivizovaný kulturní kapitál hraje významnou roli při přechodu do vyšších stupňů v rámci vzdělávání a úspěch při testování (institucionalizovaný kulturní kapitál) je klíčem ke kvalitě dalšího vzdělávání a také k prestižnějšímu zaměstnání. Kupříkladu Dvořáčková analyzuje význam titulů získaných na veřejných vysokých školách v porovnání s MBA programy v soukromé sféře. Uvádí, že MBA studium je významným zdrojem symbolického kapitálu, nabízí absolventům důležité kontakty s mocnou elitou. Ideální je podpořit symbolický kapitál ještě hloubkou kapitálu kulturního. Snaha MBA programů kvalifikovat se coby doklad kulturního kapitálu však často naráží na interpretaci veřejnosti, že se jedná spíše o osvědčení o absolvování drahého studia. Proto se soukromé školy nabízející MBA studium samy snaží budovat imaget MBA titulu coby titulu mimořádné prestiže, nikoli koupeného statusu (Dvořáčková, 2015).

Bourdieuho teorii považuje za odrazový můstek pro výzkum vztahu kulturního kapitálu a školní úspěšnosti například Jaeger, který vnímá kulturní kapitál jako heterogenní proměnnou, kterou ovlivňuje řada faktorů, např. také socioekonomický status rodiny (Jaeger & Breen, 2016). Jeho analýza dat získaných z empirického výzkumu NLSY – CYA (*National Longitudinal Survey of Youth 1979 – Children and Young Adults*) potvrdila, že kulturní kapitál má obecně pozitivní vliv na školní výsledky, nicméně jeho vliv je větší u dětí z rodin, které mají zároveň i vyšší socioekonomický status, zauímají vyšší pozici v rámci sociální stratifikace. Z Bourdieuho teorie kulturní reprodukce vychází také německá studie, zabývající se investicemi rodin do soukromého doučování v průběhu posledních dvou desetiletí. V mnoha výzkumech bylo prokázáno, že pro rodiny s vyšším socioekonomickým statusem je využívání soukromého doučování jasnou strategií k dosažení vyššího vzdělání jejich dětí. V případě Německa byl vliv



socioekonomických faktorů na míru využívání soukromého doučování prokázán jen částečně. Významný vliv socioekonomického statusu rodiny prokazují pouze ty studie, které nerozlišují mezi placeným a neplaceným doučováním. Některé studie uvádějí, že vysokoškolsky vzdělaní rodiče s vyššími příjmy obvykle svým dětem soukromé doučování platí, aby jim zajistili konkurenční výhodu. Zároveň tato studie nepotvrdila významné rozdíly ve využívání soukromého doučování vzhledem k pohlaví (dívky 42 %, chlapci 46 %; n = 291). Rozdíl byl však zaznamenán u aspirací rodičů na vzdělání dívek či chlapců. Němečtí rodiče obecně mají vyšší aspirace na vzdělání u chlapců. Soukromé doučování využívají ke zlepšení školních výsledků ve větší míře chlapci nevysokoškolsky vzdělaných rodičů nebo rodičů, kteří neaspirují u svých dětí na terciální vzdělání (Entrich & Lauterbach, 2020).

### **Kulturní kapitál střední třídy**

Třída obecně je definována jako společenská skupina, která má podobnou ekonomickou úroveň a společné zájmy. Pojem střední třída, používaný od 18. století, není však dosud v soudobé sociologii chápán jednotně. V dnešních vyspělých kapitalistických zemích s převládající velkopřemyslovou strukturou slouží tento termín k označení zejména námezdních duševních pracovníků, jako jsou úředníci, učitelé, lékaři a zdravotnický personál, inženýři a technici, zaměstnanci služeb, dopravy apod. Duševně pracující mají v důsledku svého vyššího vzdělání ve srovnání s dělnickou třídou relativně lepší podmínky na trhu práce.

Střední třída je rostoucí, vnitřně velmi diferencovanou kategorií v soudobé kapitalistické společnosti, která se stává významnou složkou sociální struktury (Nešpor, 2017). Klíčovou charakteristikou střední třídy je vyšší vzdělání, určité normy chování a hodnoty. Příslušníci střední třídy myslí kriticky, jsou lépe připraveni na změnu, neustále zdokonalují svou kvalifikaci. Rodiny patřící do střední třídy se v souladu se svým kulturním kapitálem zajímají o to, jak a kde studují jejich děti, uvědomují si důležitost vzdělání pro úspěšné zapojení se do společnosti (Milenkova & Piecheva, 2017).

Nizozemská studie Jansena, Elffersové a Volmanové, která se zabývala příčinami stále se zvyšujícího zájmu o soukromé doučování, také potvrdila, že významnými navigátory

ovlivňujícími vzdělání dětí jsou jejich rodiče. Vzdělanější rodiče jsou schopni se svými dětmi o vzdělávání diskutovat a sledovat jejich pokroky. Tito rodiče mají také tendenci mít poměrně vysoké aspirace na život svých dětí „po škole“, což může přerůst v dojem, že stínové vzdělávání je nezbytným doplňkem školy a zdrojem vyššího sebevědomí (Jansen, Elffers, & Volman, 2020).

### **2.2.2 Škola jako nástroj stratifikace sociálního prostoru**

Ještě v polovině 20. století převládal názor, že nerovnost školních výsledků vyplývá z nerovného přístupu ke vzdělání. Nicméně ani demokratizace školství, která umožnila všem dětem chodit do školy, tyto nerovnosti nesmazala. Škola prosazuje určitou dominantní kulturu, včetně dominantního jazyka, která je předkládána jako legitimní a univerzální, nicméně se stala monopolem úzké skupiny jedinců (Bourdieu, 1998). Zajišťuje dominantní třídě sociální reprodukci tím, že legitimizuje její symbolický kapitál a předurčuje příslušnost žáků k určité sociální skupině (Bourdieu & Passeron, 1970). Disponuje mnoha třídícími mechanismy (např. evaluační testy, přijímací zkoušky), které rozdělují aktéry podle míry kulturního kapitálu, a vytváří sociální hranice vedoucí k faktu, že nejvyšší sociální pozice se stávají výsadou dětí z privilegovaných rodin. Zmíněné zvýhodnění je dáno reprodukcí kulturního kapitálu v rámci rodiny, jejími preferencemi a vzdělávací strategií. Rodiny s vyšším kulturním kapitálem spatřují ve vzdělání a dosažení určitých titulů významnou hodnotu, která zajistí jejich potomkům výhodnou sociální pozici. Do vzdělání tedy investují i přesto, že návratnost této investice lze očekávat v budoucnu, nikoli bezprostředně. Proto také volí rodiče s vyšším kulturním kapitálem pro své děti dlouhodobější vysokoškolské studium např. oproti odbornému vzdělání s výučním listem. Sociální aktéři, tedy děti a jejich rodiče, kteří si volí určitý obor, určitou školu, jednají podle Bourdieho na základě *praktického smyslu* pro to, co je třeba v dané situaci udělat. Předvídat pohyby na trhu vzdělání je obtížné. Proto své školní investice zúročí nejlépe ti, kteří mají možnost získat potřebné informace od svých rodičů a příbuzných. Jinými slovy, školský systém je výsledkem sladění aktivit tisíců aktérů, jejichž volby podléhají určitému objektivnímu řádu a kteří mají zájem o uchování tohoto řádu (Bourdieu, 1998). Z toho plyne, že ti, kteří chtějí být ve společnosti úspěšní, musí vynaložit značné úsilí, aby uspěli v zavedeném systému. Na zachování zmíněného systému, který lze jen velmi těžko

reformovat, protože by se mohly zhroutit určité mocenské struktury (Bourdieu, 1998) se významně podílí právě škola. Škola, která často hierarchizuje žáky výhradně podle prospěchu. S tím souvisí fakt, že škola a vzdělávací politika státu svým systémem evaluací neformálně legitimizovala soukromé doučování ve smyslu stínového vzdělávacího procesu, o který se opírá. A považujeme-li soukromé doučování za součást habitu rodin s vyšším kulturním kapitálem, pak lze i tento fenomén považovat za stratifikační. Nicméně je třeba rozlišovat mezi soukromým doučováním, které je paralelou či nadstavbou k formálnímu vzdělávání a které zlepšuje dětem životní šance, a doučováním jako nutným řešením v případě neprospěchu dětí z nižších vrstev, které funguje jen jako jakýsi záchranný kruh (Długosz, 2012 in Šťastný, 2016). Rodiče s vyšším kulturním kapitálem mají větší ambice na vzdělání svých dětí. Vzdělání chápou jako klíč k úspěchu a k lepšímu zaměstnání, jako hodnotu převoditelnou jak na kapitál ekonomický, tak na kapitál symbolický, tedy společenskou prestiž.

### **Kulturní kapitál a školní úspěšnost**

Problematiku školní úspěšnosti je třeba vidět v širším kontextu. Vzdělání je hodnotou, která dává jedinci příležitost rozvíjet své schopnosti a nadání, jež bude moci uplatnit ve své profesi a v životě obecně. Může přispět k sociální mobilitě, zmenšit omezení způsobená připsaným socioekonomickým a kulturním statusem rodiny a nahradit připsaný status vyšším statusem získaným. Analýzy prokazující úzkou souvislost mezi rodinou a školní úspěšností upozorňují na to, že děti, které mají vzdělanější rodiče s vyšším profesním statusem a jejichž rodiče se zajímají o vzdělávací proces svých dětí, mají i lepší studijní výsledky (Rabušicová, 1996). Děti, které v rámci rodiny nedisponují hmotným a nehmotným kulturním kapitálem, se ve škole necítí dobře, navíc jsou vybaveny jen omezeným jazykovým kódem. Rodiče z dělnických rodin nevedou děti ke čtení, nepodporují je v navštěvování kulturních akcí, považují je za průměrné a také se spokojí s průměrnými školními výsledky. Školu a její kulturu nechápou jako prostředek ke zlepšení sociální pozice (Katrňák, 2004). Kulturní kapitál, který přináší škola, je pak dětmi také jinak vnímán a využíván. Děti z rodin s vyšším kulturním kapitálem vnímají kulturní aktivity organizované školou jako zábavné a zajímavé, pro děti rodičů s nižším kulturním kapitálem, které nejsou na podobné aktivity zvyklé, je nejdůležitější to, že se nemusí učit (Rudolfová, 2014). Čím vyšší je sociální status

rodičů, tím vyšší jsou vzdělanostní aspirace potomků, které vznikají působením kulturních a vzdělávacích zdrojů v rodině (Matějů & Straková, 2006). Dosažené vzdělání je do jisté míry odrazem toho, jaké vzdělání chce jedinec získat, a zároveň toho, co od něj očekávají rodiče. Děti rodičů s vysokými očekáváními jsou ve škole motivovanější a úspěšnější. Ambice rodičů mají tedy podle dosavadních zjištění nezanedbatelný vliv na aspirace dětí a toto zjištění je důležité pro odhalení příčin nízkých vzdělanostních očekávání v určitých typech rodin. Zahraniční výzkumy poukazují na fakt, že v posledních desetiletích se očekávání rodičů zvýšila a rozdíly napříč socioekonomickými skupinami se zmenšily. Nicméně očekávání rodičů ještě neznamená, že jejich děti vyššího vzdělání nakonec dosáhnou (Kim et al., 2013 in Hrubá, 2017).

### **2.2.3 Kulturní kapitál a volnočasové aktivity**

Aktivní způsob trávení volného času a účast na organizovaných mimoškolních aktivitách je jedním z klíčových faktorů, které ovlivňují vzdělanostní šance a podporují vzestupnou mobilitu dětí z rodin s nižším kulturním kapitálem. Tato kapitola definuje pojem *volnočasové aktivity* a jeho pojetí v různých zemích. Zabývá se různými druhy volnočasových aktivit a jejich vlivem na osobnostní rozvoj a školní výsledky žáků.

Termín *Outside-School-Time Activities* (OST), dnes celosvětově používaný, vznikl v 90. letech minulého století v USA, kdy začala být věnována pozornost volnočasovým aktivitám dětí a adolescentů, především aktivitám nežádoucím u dětí s nízkým socioekonomickým zázemím (Bray, Suter, & Kobakhidze, 2020). Volnočasové aktivity nejsou zahrnuty ve školním kurikulu, konají se mimo školní vyučování ve volném čase, o víkendech či prázdninách. Mohou se odehrávat např. ve volnočasových centrech, muzeích ale i v budově či sportovištích škol. Čas věnovaný volnočasovým aktivitám závisí na čase, který musí žáci strávit ve škole. Nelze jej však měřit pouze podle místa. Mnoho volnočasových aktivit, které nijak nedoplňují školní kurikulum (*extracurricular activities*), se koná ve škole. Důležitým faktorem je také odlišný přístup k volnočasovým aktivitám v různých zemích. Např. bylo zjištěno, že východoasijsí studenti tráví více času volnočasovými aktivitami, které souvisí se školním kurikulem, oproti studentům severoamerickým, kteří se více věnují sportu. Další proměnnou, kterou je třeba mít na zřeteli je způsob organizace volnočasových aktivit. Volný čas

si může jedinec organizovat sám, např. setkávat se s přáteli, hrát hry, surfovat na internetu, mít individuální hodinu hry na hudební nástroj nebo si připravovat domácí úkoly. Protikladem jsou organizované programy nabízející volnočasové aktivity. Bylo zjištěno, že tyto programy mají velmi pozitivní vliv na školní výsledky žáků a také předcházejí agresivitě a různým patologickým jevům a podporují zdravý psychosociální rozvoj adolescentů (Mahoney, Larson, & Eccles, 2005).

Dotazníkové šetření na střední škole YMCA High School Youth Institute ve Spojených státech prokázalo pozitivní vliv účasti na organizovaných volnočasových programech na výsledky ve standardizovaných testech (TIMSS) z matematiky a přírodních věd (Vest, Mahoney, & Simpkins, 2013).

Při výzkumu OST je podle Mahoneyho třeba se zaměřit především na to jaký vliv mají volnočasové aktivity na školní výsledky a osobnostní rozvoj adolescentů. Pro empirické studie jsou důležití účastníci volnočasových programů, ale také ti, kdo se jich neúčastní. Vzhledem k heterogenitě volnočasových programů je třeba se ve výzkumu zaměřit také na osobní zkušenost jejich účastníků. V neposlední řadě je nutno mít na zřeteli socioekonomický a kulturní kontext dotazovaných. Rozhodnutí účastnit se volnočasových programů záleží nejen na rozhodnutí jednotlivce ale i na jeho rodinném zázemí, které určuje typ volnočasových aktivit. Podle Afterschool Alliance (USA, 2014) se děti z nízkopříjmových rodin či rodin imigrantů účastní organizovaných volnočasových programů jen zřídka. Mahoney zařadil do svého výzkumu biologickou teorii, která chápe děti a dospívající jako významné činitele v procesu svého osobnostního rozvoje. Tento proces je v interakci s ekosystémem, který je tvořen místem, kde volnočasové aktivity probíhají (domov, škola, komunitní centra apod.), typem aktivit (organizované, neorganizované, pasivní, aktivní apod.) a jejich intenzitou (doba trvání, četnost) a také sociálním kontextem (aktivity se účastní vrstevníci, dospělí, rodinní příslušníci apod.) (Mahoney, Vadell, Simpkins, & Zarrett, 2009).

### **Doučování jako součást volnočasových aktivit**

V posledních dvou desetiletích neustále vzrůstá zájem o soukromé doučování na všech stupních vzdělávání. Ve výzkumech o soukromém doučování (také v šetření PISA a TIMSS) se často překrývá čas strávený soukromým doučováním s časem pro

volnočasové aktivity, které nesouvisí se školním kurikulem. Žáci často zahrnují do volnočasových aktivit také organizované doučování ať již placené či neplacené. Vezmeme-li v úvahu tento fakt, pak je doučování fenoménem, který nabývá obrovských rozměrů. Stále platí, že rodiny s vyšším socioekonomickým statusem financují svým dětem kvalitnější individuální doučování na rozdíl od „volnočasového“ skupinového doučování, které nabízejí školy zdarma (Feng & Bray, 2019). Čas strávený volnočasovými aktivitami se v jednotlivých zemích liší, také funkce mimoškolních hodin není ve všech zemích chápána stejně. Komparativní výzkum volnočasových aktivit v jednotlivých zemích není snadný. Je třeba přesně definovat pojem *volnočasové aktivity* a tyto aktivity odlišit od různých forem doučování. Dotazníky PISA v roce 2015 se snažily objasnit složitost proměnných souvisejících s OST. Struktura dotazníku obsahovala moduly, které reflektovaly 19 oblastí (studentské zázemí, strategie ve vzdělávacím procesu, školní výsledky, čas strávený studiem apod.). Část věnovaná OST, které se zúčastnilo 72 zemí, jasně vymezila, že volnočasovou aktivitou není doučování. Nicméně i přesto se objevily limity v analýze výsledků šetření, protože některé proměnné byly zkombinovány. Například nebylo specifikováno období školního vyučování, zkouškové období a prázdniny, z volnočasových aktivit nebylo vyčleněno plnění domácích úkolů (Bray, Suter, & Kobakhidze, 2020).

### **Volnočasové aktivity a školní výsledky**

Jak již bylo řečeno, způsob trávení volného času je výrazně ovlivněn rodinným zázemím, jak ekonomickým, tak kulturním. Bylo prokázáno, že organizované volnočasové programy mají pozitivní vliv na školní výsledky a podporují zdravý psychosociální rozvoj adolescentů. Výzkum Národního institutu dětí a mládeže potvrdil, že ve věkové kategorii 10–15 let, jejichž rodiče mají vyšší vzdělání, navštěvují častěji sportovní i jiné zájmové kroužky než děti rodičů s nižším vzděláním. Způsoby trávení volného času ve všední dny u dětí ve věku 10–15 let byly ve zmíněné studii rozděleny do pěti oblastí: a) IT a hudba (internet, chatování, počítačové hry, filmy na DVD/PC, poslech hudby), b) intelektuální činnost (četba, příprava na vyučování a jiné než sportovní zájmové kroužky), c) *neorganizovaná činnost* (venku s kamarády, návštěvy, sport mimo kroužky, sledování TV), d) orientace na spotřebu (fastfoody, nakupování, kino), e) sport a kroužky (sportovní a jiné zájmové kroužky). Těchto pět oblastí bylo

zkoumáno také v souvislosti se vzděláním rodičů a bylo prokázáno, že čím vyššího vzdělání rodiče dosahují, tím více se jejich děti věnují aktivnějším a organizovanějším činnostem. Děti rodičů, kteří nedosáhli ani středoškolského vzdělání, se více než ostatní věnují neorganizovaným činnostem nebo scházení se venku (NIDM, 2012).

Autorka této práce vychází z Bourdieho analýzy vtělené formy kulturního kapitálu. Odkazuje se na protiklad vysoké a nízké, tedy populární kultury různých sociálních tříd, pro které je příznačný odlišný vkus a životní styl determinovaný sociálním postavením. V souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha, 2001), který klade důraz na zvyšování odolnosti vůči negativním vlivům prostřednictvím aktivního využívání volného času a rozvojem osobnosti dítěte, považuje autorka pravidelnou zájmovou činnost za jednu z klíčových proměnných, které určují výši kulturního kapitálu rodiny. Jednotlivci s vyšším kulturním kapitálem tráví volný čas aktivně (sport, aktivní dovolená, životospráva), navštěvují kulturní akce (koncerty, divadlo), čtou, zajímají se o hudbu, umění, vzdělávání. Zatímco nízká kultura je charakterizována pasivním trávením volného času doma nebo v hospodě, kulturní pasivitou (sledování TV) a zájmem o skandály a život celebrit, také o zahrádkaření a kutilství.

Vztah mezi způsobem trávení volného času dětí a vzdělání jejich rodičů potvrzuje také Garcíova studie, která se zabývala rozdíly v rodinném životě střední a dělnické třídy. Vyšší kulturní kapitál je předáván dětem střední třídy v podobě účasti na volnočasových aktivitách, které souvisí s intenzivním rodičovstvím a rodinným habitem „elitní“ kultury. Tyto aktivity, kdy je volný čas tráven v rodině aktivně dal García do kontrastu s pasivním trávením volného času u televize (García, 2015). Sportem jako způsobem trávení volného času se zabýval Stempel, který porovnal svá zjištění Bourdieho teorií sociálních tříd. Sport pojatý jako výcvik odpovídá podle Stempela askezi a sebeovládání příslušníků střední třídy. Fyzická kondice a zdravé tělo je považováno za estetický prvek. Příslušníci střední třídy se spíše věnují individuálním sportům, omezují násilí a přímý fyzický kontakt. Zatímco příslušníci dělnické třídy vidí sport spíše jako nástroj k vytvoření silného těla s vnějšími znaky síly, kterou lze dle potřeby použít (Stempel, 2019). Zmíněná askeze střední třídy je také velmi ceněnou komoditou při snaze získat prestižní zaměstnání. Rivera ve své studii o náborových procesech pro elitní americké

investiční banky, právnické firmy a poradenské firmy uvedla, že se od uchazečů očekává zkušenost se vzdělávacími a sportovními volnočasovými aktivitami. Tyto aktivity signalizují snahu jednotlivce o vlastní rozvoj a realizaci a jsou zakořeněny v dané sociální třídě. Hodnoty, které oceňují elitní zaměstnavatelé, zahrnují značné množství ekonomických, sociálních a kulturních zdrojů na straně žadatelů a jejich rodičů (Rivera, 2016).

### **2.3 Dosavadní výzkumy fenoménu soukromého doučování**

Mezinárodní výzkumy ukazují, že kulturní kapitál se přenáší z generace na generaci a má vliv na školní úspěšnost a dosažené vzdělání (Biddle, 2013; Hrubá, 2017). Nicméně měřit efekt kulturního kapitálu na školní výsledky je velmi obtížné, protože mezi kulturním kapitálem dětí a jejich výsledky je vysoká korelace a stále není jasné, co ji způsobuje. Kulturní kapitál je také ukazatelem nepřímých faktorů, jako jsou pracovní návyky a motivace (Šubrt et al., 2010). Souvislost mezi kulturním kapitálem a ambicemi na vzdělání potvrzuje např. také nizozemská studie, která pracovala s daty získanými z rozsáhlého dotazníkového šetření *Family Survey Dutch Population* (FSDP, 1998, 2000, 2003). Studie potvrdila, že vliv vzdělání rodičů a jejich pracovní pozice se projevuje především v motivaci dětí ke studiu a k dosažení co nejvyššího stupně vzdělání. Socializace dětí v dělnických rodinách je odlišná od socializace dětí střední třídy. Probíhá podle odlišných hodnot. Zatímco dělnická třída uznává hodnoty spojené s poslušností a dodržováním pravidel, hodnoty střední třídy jsou spojené s vlastním rozhodováním (Kraaykamp & Eijck van, 2010).

Žáci pocházející z rodin s vyšším sociálním kapitálem volí častěji gymnázia a maturitní obory středních škol. S prostudijní orientací žáků souvisí také vyšší míra využívání soukromého doučování, které více využívají studenti gymnázií a odborných škol s maturitou. Hlavní motivací pro využití soukromého doučování je školní úspěšnost, tedy zlepšení známek, které jsou považovány za klíč k lepší kariéře, a příprava na maturitní zkoušku nebo na přijímací zkoušky na vysokou školu (např. Šťastný, 2016; Dwita, Cheisviyanny, Helmy, & Marwan, 2008).

Tato kapitola přináší výsledky empirických studií, které se danou problematikou zabývají. Autorka se zaměřila na výzkum v České republice a Polsku, východní Asii,



Austrálii a Severní Americe. Vzhledem ke své profesní orientaci se zaměřila detailněji na aktuální situaci ve vzdělávání v Latinské Americe. Kapitola obsahuje také analýzu soukromého doučování ve Španělsku, která vychází z rešerše dosavadních výzkumů daného fenoménu.

### **2.3.1 Soukromé doučování ve vybraných státech: Pohled sociologie**

Tato kapitola se zabývá fenoménem soukromého doučování z pohledu pozice rodiny žáka ve společnosti. Vztah mezi sociální pozicí rodiny a školními výsledky dětí je v sociologickém výzkumu dobře zaveden. Měřit *socioekonomický status* (SES) rodiny ve smyslu celkové pozice člověka v sociální a ekonomické oblasti není snadné. Přesto většina studií naznačuje, že děti z rodin s nižším SES nemají ve škole tak dobré výsledky, jak by potenciálně mohly mít, kdyby byly z rodin s vyšším SES. Kulturní kapitál jako symbolické sociální bohatství (kapitola 2.2 této práce), které úzce souvisí s ambicemi na vzdělání, ovlivňuje také míru využívání soukromého doučování. Vzdělání se stalo nástrojem sociální mobility a cestou k prestižní profesi. V následujícím textu je používán pojem *sociální status* a *sociální kapitál rodiny* ve smyslu postavení rodiny v sociální hierarchii a pojem sociální kapitál je chápán jako soubor zdrojů, které má rodina k dispozici (kapitola 2.2 této práce).

#### **2.3.1.1 Česká republika**

Po pádu železné opony došlo také v České republice k liberalizaci ekonomiky a vzdělání začalo být stále častěji chápáno jako ekonomický statek a stalo se konkurenční výhodou na pracovním trhu (Bray, 1999). V této souvislosti se zvýšila poptávka po soukromém doučování, přestože se po roce 1990 nabídka středních a vysokých škol značně rozšířila a počet studentů přijatých do vysokoškolského studia významně vzrostl. To je podle Braye případ silně stratifikovaných společností, které si zachovávají prestižní instituce pro úzkou elitu, takže poptávka po soukromém doučování se nesnižuje, protože cílem uchazečů není dostat se na jakoukoli univerzitu, nýbrž na elitní univerzitu (Bray, 2009). Také úroveň středních škol se začala lišit, začaly vznikat prestižní střední školy s odlišnou náročností přijímacích zkoušek a víceletá gymnázia, která selektují žáky již na druhém stupni základního vzdělávání. Ke zvýšení poptávky po soukromém doučování přispělo v roce 2011 také zavedení

nové podoby maturitní zkoušky se společnou, centrálně organizovanou částí. Také náročnost přijímacích zkoušek na střední školy se výrazně diferencovala vzhledem k typu a prestiži jednotlivých škol. Na danou situaci zareagovala střední třída rodičů zvýšeným zájmem o soukromé doučování, které umožní jejich dětem vzdělávat se na kvalitní střední škole.

V roce 2010 proběhlo v České republice šetření (Bariekhahyová, Rendlová, & Hnilica, 2010) zabývající se vlivem sociálního statusu a materialistické hodnotové orientace na spokojenost středoškoláků se svým životem. Jeho závěry mimo jiné potvrzují, že studenti gymnázií pocházejí z rodin s nejvyšším sociálním kapitálem. Téměř 90 % rodičů těchto studentů má nadprůměrný sociální kapitál (vzdělání, příjmy, povolání) s tím, že souvislost mezi sociálním kapitálem a typem školy platí silněji pro matky. Studenti odborných škol zauímají střední pozici a žáci učilišť pocházejí z rodin s nejnižším sociálním kapitálem. Sociální status rodiny má tedy významný vliv na volbu střední školy. Typ střední školy má vliv na míru materialistické orientace studentů a platí, že čím více jsou studenti materialističtí (domnívají se, že štěstí spočívá v materiálních hodnotách), tím méně jsou spokojeni se svými životy (Bariekhahyová, Rendlová, & Hnilica, 2010). Také výsledky několika studií Sociologického ústavu AV ČR z roku 2011, které se zaměřovaly na problematiku rodinného zázemí a jeho vlivu na vzdělávání a životní šance, prokázaly, že za horší výsledky dětí není zodpovědná jen škola, ale i rodinné prostředí, které zásadně ovlivňuje jejich úspěšnost ve škole i v budoucím životě. Vzdělání a profese rodičů a sociální kapitál rodiny (kontakty mezi známými při hledání prvního zaměstnání) hraje zásadní roli. Existují velké rozdíly mezi výchovou dětí a adolescentů z rodin disponujících vyšším a naopak nižším kulturním kapitálem. Výzkum sociologů pod vedením Jiřího Šafra (2011) nicméně rozděluje rodiny s nižším kulturním kapitálem, tedy dělnické rodiny, na skupinu statických a menší skupinu ambiciózních rodin. Ambiciózní rodiny volí aktivnější výchovnou strategii, diskutují s dětmi o jejich budoucnosti a aspirují u nich na vysokoškolské nebo vyšší odborné vzdělání. Oproti tomu pro statické rodiny je typická pasivní výchova, rodiče nechávají dětem volnost, nezajímají se o to, co dělají, a spoléhají na to, že se o vše postará škola (Šafr, 2011). Analýza dat získaných z prvního ročníku longitudinálního výzkumu českých domácností z roku 2015 (*České panelové šetření domácností*), která se zabývala vzdělanostním očekáváním rodičů,

prokázala vliv socioekonomického postavení rodiny na očekávání rodičů, že jejich dítě získá vysokoškolské vzdělání. S rostoucí prestiží jednotlivých povolání stoupá šance, že budou rodiče od svých potomků očekávat absolvování vysoké školy. V České republice jsou vzdělanostní očekávání stále silně provázána se vzděláním a socioekonomickým statusem povolání rodičů s tím, že vliv vzdělání rodičů je výrazně silnější než vliv statusu povolání. Lze tedy předpokládat, že primární příčinou nízkých ambicí rodičů na vzdělání a s tím související horší školní úspěšnost jejich dětí je kulturní zázemí rodiny, nikoli ekonomické znevýhodnění (Hrubá, 2017).

Je zřejmé, že ani v České republice není soukromé doučování marginálním fenoménem, ale dotýká se značného množství studentů a učitelů. Podle Šťastného využilo během studia nějakou formu soukromého doučování celkem 41 % dotázaných studentů středních škol v Praze a v Moravskoslezském kraji (Šťastný, 2017).

Soukromé doučování se stalo běžně používanou strategií k přípravě na přijímací zkoušky jak na střední, tak na vysoké školy a víceletá gymnázia (Straková & Greger, 2013), což dokazuje i nabídka na inzertních portálech [www.kvalitni-doucovani.cz](http://www.kvalitni-doucovani.cz) a [www.naucim.cz](http://www.naucim.cz), kde bylo uvedeno celkem více než 6 000 poskytovatelů individuálního doučování (Šťastný & Terreros, 2015). Žáci 9. tříd ve Středočeském a Ústeckém kraji také využili soukromé doučování ve značné míře. Dotazníkové šetření z roku 2016 potvrdilo, že z celkového počtu 1 016 dotazovaných využilo v průběhu 2. stupně základní školy placené doučování celkem 45 % žáků, z nichž 18 % využilo individuální doučování, 12 % skupinové kurzy a celkem 15 % žáků se zúčastnilo obou zmíněných forem doučování (Terreros, 2018).

Studie Dvořákové (2018), zabývající se rozdíly ve využívání soukromého doučování na základních školách ve městě a na vesnici, potvrdila využívání soukromého doučování u více než 60 % žáků. Dle výsledků dotazníkového šetření je nabídka individuálního soukromého doučování na vesnicích nižší, zřejmě z důvodů dojíždění lektorů, nicméně tamní základní školy jsou aktivnější v nabídce skupinového soukromého doučování poskytovaného soukromými subjekty. Individuální soukromé doučování využilo 31,7 % městských žáků a jen 15,7 % žáků na vesnici. Naopak skupinové soukromé doučování organizované základní školou využilo 27,8 % žáků ve městě a 66,3 % žáků na vesnici. Rodiče žijící na vesnici jednoznačně upřednostňují

hodiny doučování organizované základní školou, pokud je např. nabízeno soukromé doučování anglického jazyka v podobě kroužku, většina žáků se těchto hodin účastní (Dvořáková, 2018).

#### **2.3.1.1.1 Poskytovatelé soukromého doučování v České republice**

Výzkumu, který je předmětem této práce, předcházela sběr dat o různých typech poskytovatelů soukromého doučování (Šťastný & Terreros, 2015). Cílem bylo zmapovat nabídku soukromého doučování pro žáky základních a středních škol v České republice. Byla využita technika internetového vyhledávání podle přesně daných kritérií. Dále byla data podrobena kvantitativní a kvalitativní analýze. Zda byly služby poskytovatele určeny pouze žákům základních a středních škol (dle údajů na webových stránkách), musely být placené a musely se týkat doučování školních předmětů (chemie, fyzika, český jazyk, matematika, biologie, dějepis, společenské vědy, zeměpis, angličtina, francouzština, španělština, ruština, němčina, italština). Poskytovatelé byli rozdělení podle členění Tannerové (2009) na jednotlivé typy.

Výsledky analýzy potvrdily zastoupení osmi typů poskytovatelů soukromého doučování v České republice. Hlavním deklarovaným důvodem pro využití soukromého doučování bylo zlepšení známek s tím, že v nabídce doučovaných předmětů dominují angličtina, matematika a český jazyk. Potvrdil se vyšší objem nabídky soukromého doučování ve městech, zejména v Praze, což je v souladu se zahraniční literaturou (např. Bray, 1999, 2009). Mezi poskytovateli individuálního doučování byl zastoupen značný počet učitelů základních nebo středních škol (29 %), dále vysokoškolští studenti (27 %) a také studenti středních škol (7 %). Nejdražšími kraji je Praha a Středočeský kraj. Průměrné ceny doučování na Moravě a ve Slezsku jsou celkově nižší než průměrné ceny v Čechách (Šťastný & Terreros, 2015).

#### **Inzertní portál**

V České republice existuje relativně málo inzertních portálů specializujících se na soukromé doučování, případně jazykovou výuku. Celkem tři portály, které mají největší databázi a návštěvnost, obsáhnou nabídku všech školních předmětů pro základní a střední školy celého území České republiky. Je třeba zmínit také všeobecné inzertní portály, které mají rubriku „výuka, doučování“. Jednotlivé inzertní portály se od sebe

liší jen minimálně. Společným znakem je například snaha o přátelské až domácí prostředí, portál nabízí klientovi řešení problémů způsobených formálním vzděláváním, a maximální přehlednost webové stránky. Vždy je zřetelně oddělena část s informacemi pro žáky (klienty) a pro lektory. Potenciální klient zadá předmět a místo doučování. Pro maximální pohodlnost jsou v nabídce poptávkového formuláře předem zadány také úrovně (ZŠ, SŠ, jazyková úroveň), často je k dispozici mapa České republiky s jednotlivými kraji a okresy, lze samozřejmě zadat přímo název města. Některý portál nabízí i možnost rychlého telefonického kontaktu s lektorem nebo možnost zaslat zvolený inzerát klientovi do mobilu, případně možnost inzerát uložit ve formě PDF či sdílet na sociální síti. Portály nabízejí inzeráty doučujících lektorů po celé České republice a ze všech školních předmětů, kontakt na lektora je uveřejněn, potenciální klient se s ním může zkontaktovat přímo. Kromě kontaktu a fotografie je zveřejněna i cena za hodinu doučování, také časové možnosti lektora a informace, zda dojíždí za klientem nebo probíhá výuka u něj doma či ve veřejném prostoru (např. v kavárně, knihovně apod.). Portály vyzdvihují počty lektorů v databázi, návštěvnost webu, umístění ve vyhledávacích apod. Zveřejňují všechny inzeráty, neověřují pravdivost informací, lektory nevybírají podle žádných kritérií, jen kontrolují, aby byl inzerát v souladu s „dobrými mravy“. Klient za službu inzertního portálu neplatí, portál s klientem nijak nekomunikuje, neručí za kvalitu lektorů. Lektor se na portálu musí zaregistrovat, registrace je placená, částka se pohybuje kolem 600 Kč za rok. Některý portál nabízí první tři měsíce zdarma. Za příplatek je pak zvýraznění inzerátu, topování, případně umístění reklamního banneru (Šťastný & Terreros, 2015).

### **Zprostředkovatelský portál**

Zprostředkovatelských internetových portálů specializujících se na soukromé doučování je v České republice asi třikrát více než klasických inzertních portálů, od kterých se liší tím, že kontakt na lektory neuveřejňují, ale zprostředkovávají na základě poptávky potenciálního klienta. Portály se většinou specializují na soukromé doučování, ale řada z nich nabízí soukromé doučování jen jako součást portfolia služeb týkajících se péče o domácnost, hlídání dětí, překladatelské činnosti apod. Společným znakem je opět snaha o maximální přehlednost webové stránky, klient si zvolí předmět, místo, vybere konkrétního lektora nebo vyplní poptávkový formulář a portál mu nabídne vhodné

lektory. Zprostředkovatelské portály vyzdvihují své zkušenosti s výběrem lektorů, kontrolu poskytovaných služeb, slušnost a tradici. Jejich služby jsou pro potenciálního klienta většinu zdarma, do jeho dohody s lektorem nijak nezasahují. Ve skutečnosti, ale seriózní kontrolní mechanismus neexistuje, lektoři platí za registraci přibližně dvojnásobek oproti inzertnímu portálu a také zhruba 10% provizi z každé lekce doučování (čím více lekcí, tím je menší provize) nebo jednorázový poplatek 50 Kč za každého žáka, nicméně většina portálů za to nenabízí lektorům žádné výhody. Jen dva portály nabízely lektorovi například pomoc se zněním inzerátu, zveřejnění jeho certifikátů nebo profesionálního fotografa. Výhodou zprostředkovatelského portálu pro klienty je možnost získat reference o některých lektorech od jiných klientů, také možnost napsat referenci. Výhodou je také to, že portál zajistí výměnu letora v případě nespokojenosti klienta a některý garantuje i cenu za hodinu doučování. Hodinou doučování se rozumí 60 minut, obvyklá délka jedné lekce je 90 minut. Některé portály požadují vždy vyplnění poptávkového formuláře, protože tvrdí, že vyberou nej kvalitnějšího lektora na míru. To je ale diskutabilní, protože portály nemají na kvalitu lektorů žádné požadavky, žádným způsobem jejich odbornost neověřují a také za ně nezodpovídají. Výjimečně byla požadována jazyková úroveň B1 u doučování cizích jazyků.

Za zmínku stojí zprostředkovatelský portál Tutoria, který jako jediný prověřuje znalosti lektorů pomocí vlastních testů, kontroluje, zda ovládají doučovanou látku a zda mají certifikáty o zkouškách z cizích jazyků a pedagogickou praxi. Své lektory portál také zaškoluje. Služba portálu je pro klienty poměrně drahá, je třeba zaplatit 500 Kč za balíček, který zaručuje zprostředkování doučování ze tří předmětů a přístup do klientského centra, kde lze najít veškeré informace, sledovat průběh doučování a měnit objednávku. Portál garantuje také cenu. Hodina doučování se standardním lektorem, který má základní proškolení a je většinou vysokoškolským studentem, stojí od 160 Kč. Hodina s „profi lektorem“, který dokonale ovládá doučovanou látku a většinou má i dokončené pedagogické vzdělání, stojí od 250 Kč. V nabídce existuje také možnost doučování v malé skupince nebo s kamarádem, kdy se cena snižuje. Portál Tutoria se snaží působit exkluzivně a profesionálně, zřejmě tak reaguje na poptávku náročnějších klientů. Podmínky spolupráce s lektory nejsou přístupné (Šťastný & Terreros, 2015).

## **Tradiční agentury**

Tradiční agentury zajišťující soukromé doučování disponují s databází lektorů, kterým přidělují zakázky na základě požadavků klientů. Doučování probíhá jak ve vlastních prostorech agentury, tak u klienta doma. V České republice byly identifikovány celkem 4 agentury, z toho dvě odpovídají modelu franšízy. Agentury nabízejí soukromé doučování, kromě jedné, jako součást širší nabídky služeb týkajících se chodu domácnosti, hlídání dětí, cvičení, překladatelských služeb, vzdělávacích kurzů či aktivit pro seniory. Nabízeno je jak individuální doučování, tak skupinové kurzy, jedna lekce je 60 minut, doučování lze přerušit, hodiny předem omlouvat, samozřejmostí je zkušební ukázková hodina, ceny jsou dané a zveřejněné na webu. Tradiční agentura se liší od vzdělávacího centra především tím, že kromě výuky ve vlastních prostorech nabízí i docházku lektorů ke klientovi domů. Společným znakem je fakt, že agentury neustále nabírají nové lektory, na rozdíl od vzdělávacích center. Agentury vybírají lektory na základě CV, požadují výborné znalosti, spolehlivost, pedagogické vzdělání není podmínkou a podmínky spolupráce nejsou uveřejněny. Jen jedna z agentur nabízí zpětnou vazbu pro rodiče, jednou měsíčně informuje rodiče o průběhu studia (Šťastný & Terreros, 2015).

## **Franšízové agentury**

V České republice byly nalezeny 2 vznikající franšízové agentury, které splňují model tradiční agentury, ale nabízejí navíc zájemcům o podnikání v oboru vzdělávání možnost franšízy, tedy otevření pobočky na dalších místech pod stejnou značkou. Společným znakem je nabídka jedinečného know-how, osvědčeného modelu vzdělávacích aktivit, marketingový plán, průběžné vzdělávání, pomoc s výběrem lektorů.

Jedna z agentur, 2plus2matematika.cz, se specializuje především na doučování matematiky, ale i dalších předmětů, je součástí franšízového projektu Digitální akademie a v České republice má 3 pobočky (Hradec Králové, Ostrava), dalších 70 poboček v Polsku, na Ukrajině a v Kazachstánu, jednu pobočku v Chorvatsku a v Malawi. Druhá agentura, lepsi-znamky.cz, působí zatím jen na jednom místě v Praze – západ. Nazývá se „family friendly“ agenturou a nabízí kromě doučování a pomoci s domácími úkoly (také přes Skype) také přípravy na přijímací zkoušky a maturitu,

výuku jazyků, překlady, hlídání dětí, logopedii, semináře a workshopy (Šťastný & Terreros, 2015).

### **Vzdělávací centra**

Vzdělávací centra poskytují služby výhradně ve svých prostorech, nabízejí individuální doučování, ale také mnoho skupinových kurzů (příprava na přijímací zkoušky, na maturitu, přijímací zkoušky nanečisto, skupinové doučování apod.). Kromě vzdělávání nabízejí často i rekvalifikační kurzy, řešení poruch učení, přednášky, aktivity pro seniory, cvičení a své prostory poskytují také k pronájmu. Informace o podmínkách spolupráce s lektory nejsou uveřejněny, v případě potřeby vypisují centra výběrové řízení na obsazení místa lektora jako externího spolupracovníka. Na webových stránkách vzdělávacích center je uvedeno, že lektori jsou pečlivě vybíráni, mají výborné znalosti, pedagogické vzdělání a jsou neustále proškoleni. Vzdělávací centra mají obvykle svou vlastní metodu výuky, která se jim osvědčila. Mezi největší vzdělávací centra patří např. *Basic.cz*, které má 14 poboček v ČR, 9 na Slovensku a přes 50 lektorů. Velkým vzdělávacím centrem, které působí na území celé České republiky, je *Tutor.cz* specializující se na přípravné kurzy k maturitě a k přijímacím zkouškám, nabízí ale také jazykové kurzy a individuální doučování. Specialitou jsou také on-line kurzy a testy znalostí (cena cca 500 Kč). Zmíněné vzdělávací centrum garantuje úspěšnost v přijímacím řízení, často se prezentuje na veletrzích, představuje svůj tým spolupracovníků, kteří procházejí náročným výběrovým řízením, 43 % z nich je ve věku 26–30 let, 1/3 tvoří muži a 11 % z nich má vyšší než magisterské vzdělání. Velmi specifickým vzdělávacím centrem je *Scio.cz*, které zakládá i svoji „scioškolu“ v Praze. Centrum má svou speciální metodu výuky, specializuje se především na přípravné kurzy k přijímacím zkouškám na víceletá gymnázia, na střední a vysoké školy, ale nabízí také přijímací zkoušky nanečisto, on-line kurzy k doplnění mezer ve znalostech a on-line testy. Ceny komplexní přípravy se pohybují od 5 do 7 tisíc Kč, individuální kurzy s osobním instruktorem až 30 tisíc Kč, on-line kurzy stojí kolem 2 000 a on-line testy 100 Kč. Scio se významně podílí i na testování, školám nabízí kompletní přijímací testy (český jazyk, matematika a obecné studijní předpoklady) a také řešení školního klimatu. Vytvořilo také národní srovnávací zkoušku pro přijetí na vysokou školu. Své spolupracovníky si centrum vybírá na základě interního řízení, jehož podmínky nejsou



zveřejněny, nicméně obecně od svých spolupracovníků očekává komunikativnost, zodpovědnost, vlastní názor a nadšení pro obor. Služeb vzdělávacího centra Scio využívá 40 fakult na území České a Slovenské republiky a 37 000 žáků (Šťastný & Terreros, 2015).

### **Jednotlivci a malé agentury**

Jednotlivců nabízejících soukromé individuální doučování je v České republice nejvíce. Své služby nabízejí prostřednictvím inzertních nebo zprostředkovatelských portálů, kde uvádějí informace o své odbornosti, které ale nejsou nijak doloženy. Nabízejí nejčastěji individuální doučování *one-to-one*, jedna lekce je šedesátiminutová, obvykle probíhá doučování jednou týdně po dobu 90 minut. Na podmínkách spolupráce se lektoři domlouvají přímo s klienty, nebývá zvykem požadavek předplacení určitého počtu lekcí. Lektoři nejčastěji dojíždějí ke klientovi domů (cestovné v rámci hromadné dopravy se neúčtuje) nebo se s ním scházejí ve veřejných prostorech (kavárna, knihovna) méně často probíhá doučování u lektora doma.

*Small agency*, tak jak je popisována v práci Tannerové, tedy jako neoficiální síť lektorů, kteří mezi sebou sdílí poptávky klientů, doporučují své služby navzájem a vystupují pod jménem jednoho z nich, se v České republice vyskytuje jen zřídka. Byly identifikovány pouze 4 agentury zmíněného typu (Šťastný & Terreros, 2015).

### **On-line doučování**

Nový typ malých agentur (v ČR identifikováno 12), které se zabývají výhradně online doučováním prostřednictvím Skype nebo výukových videí. Jedna lekce je zpravidla 60 minut, probíhá po předchozí rezervaci termínu a času a uhrazení částky obvykle 200–300 Kč bezhotovostně na účet, pomocí SMS nebo PayPal. Požadavky na technické vybavení nejsou vysoké, kromě Skype bývá využívání sdílení dokumentů na internetu nebo internetová tabule. Kromě individuálního doučování a přípravy na zkoušky, jsou nabízena také profesionální videa s výkladem učiva základních a středních škol, dále konzultace před písemnou prací, pomoc s domácím úkolem, diktáty a testy s vyhodnocením. Lektoři mají většinou svůj obor vystudovaný na vysoké škole, případně jsou dosud studenty, mají praxi s výukou (Šťastný & Terreros, 2015).

## **Doučování zdarma poskytované školou**

Jedná se o doučování, které je financováno z fondů Evropské unie (Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání) a které je žákům a studentům poskytováno zdarma. Cílem je mimo jiné podpora žáků ZŠ ohrožených školním neúspěchem. Škola si sestaví svůj projekt podpory prostřednictvím výběru tzv. šablon aktivit, jejichž obsah byl sestaven na základě dotazníkového šetření realizovaného pro potřeby výzvy Krajské akční plány rozvoje vzdělávání (KAP). Jedná se o podporu škol formou projektů zjednodušeného vykazování. Obecně lze říci, že touto formou platí stát učitelům za jejich čas strávený poskytováním bezplatného doučování žákům téže školy, jejichž potřeby učitelé znají, vědí, kterou část školního kurikula je třeba doplnit či rozšířit. Dle aktuálního vývoje podpory kvalitní školy v České republice lze předpokládat, že řešením nebude podpora soukromého doučování, ale právě cílená podpora žáků ze strany škol prostřednictvím finančních prostředků získaných z projektů MŠMT. Zatím se ale nejedná o systémové opatření, které by zahrnovalo všechny školy (Šťastný & Walterová, 2019).

### **2.3.1.2 Polsko**

Podobně jako v České republice (kapitola 2.3.1.1 této práce) také v Polsku došlo ke zvýšení popravky po soukromém doučování po zavedení centrálního testování žáků v roce 1999, které bylo spojeno s přechodem na druhý stupeň základní školy a po zavedení státní maturity v roce 2005. Výsledky maturitní zkoušky měly být určující pro vstup na vysokou školu, ale jednotlivé univerzity začaly organizovat také vlastní přijímací zkoušky. Studenti tedy začali využívat soukromé doučování jak k přípravě na maturitu, tak k přijímacím zkouškám (Murawska & Putkiewicz, 2006). Długoszova studie z roku 2016, která se zabývá soukromým doučováním v oblasti polsko-ukrajinského pohraničí, uvádí, že doučování využilo během studia celkem 62 % polských a 69 % ukrajinských absolventů středních škol a nejčastěji doučovaným předmětem je matematika (Długosz, 2016). Cílem studie bylo představit výsledky dotazníkového šetření mezi studenty středních škol (717 polských a 584 ukrajinských respondentů), které zjišťovalo míru využívání soukromého doučování v souvislosti s kulturním kapitálem rodin. Na základě výsledků dotazníkového šetření lze konstatovat, že soukromé doučování využili zejména studenti, jejichž rodiče byli vzdělaní, měli vyšší pracovní pozice a celkově lepší ekonomické zázemí. Hlavním

důvodem pro využití soukromého doučování byla příprava na přijímací zkoušky na prestižní univerzitu. Nicméně i část chudších rodin investuje do soukromého vzdělávání, i když ve výrazně nižší míře. Cílem je získání bezplatných míst na univerzitách, jejichž počet je omezen. Výsledky Długoszova výzkumu ukazují, že jak v polské tak ukrajinské části pohraničí využívají soukromého doučování ve větší míře studenti s lepšími studijními výsledky. Hlavní motivací těchto studentů je snaha dostat se na prestižnější školu a získat tak kvalitnější vzdělání, což potvrzuje Bourdieho tezi, že cílem střední třídy je získat konkurenční výhodu v oblasti vzdělávání. Długosz také potvrzuje, že větší míra objektivizovaného kulturního kapitálu (konkrétně počet knih) v rodině má pozitivní vliv na míru využívání soukromého doučování dětí.

### **2.3.1.3 Severní Amerika – USA**

Negativní vliv nízkého sociálního kapitálu, respektive pozitivní vliv vysokého sociálního kapitálu na školní výsledky dětí a jejich další vzdělávání potvrzují také další mezinárodní studie. Teacherman (1987) hovoří ve své analýze amerických rodin o významném pozitivním vlivu vzdělání rodičů na školní výsledky jejich dětí. Perna a Titus analyzovali data NCES (National Center for Education Statistic, 2001).

Výzkumný vzorek zahrnoval žáky v průběhu jejich studia od 9. ročníku až po absolvování střední školy. Byl potvrzen negativní vliv nízkého sociálního kapitálu afroamerických a hispánských rodin, žijících na území Spojených států, na vzdělání jejich dětí (Perna & Titus, 2005).

### **2.3.1.4 Soukromé doučování v Latinské Americe**

Jihoamerický kontinent je tvořen dvanácti státy s odlišnou kulturou a s celkovým počtem 420 milionů obyvatel. Dosud jsou zde velké rozdíly v přístupu ke vzdělávání a doučování, nabízeno samotnými školami, ideálně zdarma, by mohlo být jedním z řešení. Je třeba podotknout, že v nejchudších zemích, jako jsou Ekvádor, Bolívie a Peru, působí ve vzdělávání mnoho mezinárodních humanitárních organizací (např. Proyectar Sin Fronteras a Asociación Quebracho v Peru, Hermanos Mayores y Giltzarria v Bolívii). Oproti relativně vyspělým oblastem sužují tyto země ekonomické krize, vojenská diktatura či občanské války; zde dosud mnoho dětí nemůže navštěvovat ani formální vyučování, natož soukromé hodiny. Až 40 % dětí, které

nenavštěvují školu, pochází z oblastí ozbrojených konfliktů. S analfabetismem nejen dětí, ale i rodičů bojují rurální oblasti Latinské Ameriky, andská oblast, oblast pouští a pralesů, kde až 70 % škol nesplňuje základní hygienické požadavky (El Tiempo, 2018). Data z roku 2012 uvádějí, že základní školu navštěvovalo 92 % dětí a střední školu 88 %, nicméně tu stále zbývá více jak 6,5 milionů dětí, které nenavštěvují žádnou školu (Superprof, 2017).

Soukromé doučování je v zemích Latinské Ameriky považováno za privilegium úzké skupiny lidí představující elitu. Zároveň je ale vnímáno jako důležité pro osamostatnění a úspěšné začlenění do společnosti. Přestože znamená velký zásah do rodinné ekonomiky, je považováno za způsob, jak se dostat na prestižní školu, získat diplom, a tím dosáhnout vzestupné sociální mobility. Doučování je podle rodičů také prevencí proti předčasnému ukončení školní docházky, slouží k doplnění učiva a nahrazuje nedostatečné školní kurikulum. Dokonce je oficiálně označováno jako prostředek k úspěšnému složení opravných zkoušek. Dotazníkové šetření nadace Varkey na přelomu let 2017 a 2018, týkající se názorů rodičů na vzdělávání, získalo celkem 27 000 respondentů z 29 latinskoamerických zemí (Varkey Foundation, 2018). Výsledky šetření například odhalily, že 80 % kolumbijských rodičů považuje za extrémně důležité, aby jejich děti studovaly na univerzitě, přitom jen 30 % z nich považuje veřejné školy za dostatečně kvalitní. Celkem 76 % rodičů, jejich děti navštěvují veřejnou školu, uvažují o tom, že přesunou své děti do soukromé školy (Varkey Foundation, 2018).

Trh se soukromým doučováním je v Latinské Americe velmi heterogenní. Čím bohatší je země, tím více investují rodiče do soukromých hodin. Největšími poskytovateli soukromého doučování jsou např. agentury Donquichote (nabízí pobytové intenzivní kurzy španělštiny ve Španělsku), Enofrex a Estudio Hispánico (nabízí kurzy španělštiny jak v Latinské Americe, tak ve Španělsku). V odlehlých částech Latinské Ameriky jsou žáci odkázáni spíše na individuální soukromé doučování, kdy za nimi doučující dojíždí a často kompletně nahrazuje formální vyučování (Superprof, 2017).

### **2.3.1.5 Výzkum soukromého doučování v Latinské Americe**

Studie publikovaná v roce 2004 agenturou UNESCO (Regionální agentura pro vzdělávání, Chile) přináší ucelenou informaci o stávající situaci ve vzdělávání v Latinské Americe a v oblasti Karibiku. Tato publikace se zaměřuje především na spolupráci rodičů a vzdělávacích institucí i na vzdělávací politiku jednotlivých států a nabízí také doporučení a možné cesty k zlepšení v této oblasti. Z dosavadních mezinárodních výzkumů vyplývá, že spolupráce rodiny a školy a podpora dětí ve studiu vede jednoznačně k lepším školním výsledkům. Nicméně obecné povědomí je v tomto smyslu v Latinské Americe stále velmi malé. Rodiče nevěří, že by snad mohli mít vliv na školní úspěch svých dětí. Nechápou, proč by měli děti podporovat v učení a domnívají se, že na ně chce škola převést část svých povinností. Rodiče většiny latinskoamerických dětí, především v chudých a venkovských regionech, žijí na jiné kulturní úrovni než učitelé. Nejen tedy v horších materiálních, ale také sociálních podmínkách. Ministři školství jednotlivých zemí Latinské Ameriky deklarovali na konferenci v Bolívii v roce 2001 (VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, 2001) obecné priority vzdělávací politiky, které se musejí soustředit na rodinu jako prvotní zdroj vzdělání dětí a na její práva a povinnosti. Děti mají právo na vzdělání a stát jej musí garantovat pro všechny. Rodiče mají právo, ale i povinnost spolupracovat se školou v procesu vzdělávání svých dětí. V tomto smyslu musí stát informovat a motivovat rodiče prostřednictvím různých podpůrných programů (např. plán CAIF v Uruguayi, PRONOEI v Peru a Venezuele, program Educa a tu Hijo na Kubě atd.) a podporovat vznik komunitních organizací rodičů v jednotlivých regionech. Jako hlavní překážka se jeví nízký kulturní kapitál většiny rodin a chudoba. Dalším problémem je výše státních dotací nutných pro zlepšení situace ve vzdělávání. Je třeba školit a především lépe zaplatit pedagogický personál a dostat jej do mnoha odlehlých zemědělských oblastí. Je třeba informovat a investovat do osvěty apod. Překážkou jsou tedy ekonomické faktory, ale také přílišný centralizmus vzdělávacích institucí a všudypřítomná korupce.

Výzkumy z let 2016–2018 ukazují, že v některých oblastech úspěšně probíhá deklarovaná osvěta a rodiče začínají chápat svou důležitost v procesu vzdělávání svých

dětí. Dále se daří popisovat konkrétní faktory na úrovni rodin, které ovlivňují míru podpory, kterou rodiče věnují svým dětem (např. vzdělání rodičů, zaměstnanost matek apod.).

Zároveň nelze opomenout politický tlak na systém vzdělávání v jednotlivých zemích. Na jedné straně tedy vidíme snahu o rovný přístup k bezplatnému vzdělání, na druhé straně ale stojí tvorba školního kurikula na „objednávku soukromých firem“, nekvalita státních škol a nerovné šance na uplatnění na pracovním trhu (Comité Regional Internacional de la Educación de América Latina, 2018).

### **Kolumbie, Ekvádor, Mexiko, Venezuela**

Přestože podle PISA 2017 školství Latinské Ameriky dosud neobstojí v konkurenci ostatních zemí, je třeba zdůraznit, že latinskoamerické vzdělávací systémy dosáhly zlepšení, a to především v **Kolumbii**. Na základě dat PISA 2017 bylo určeno pět faktorů, které ovlivňují školní výsledky dětí v Latinské Americe. Kromě kvality učitelů, především kvality didaktických metod v souladu s moderní pedagogikou, využívání informačních technologií při výuce a navýšení času stráveného ve škole až na sedm vyučovacích hodin denně, je významným faktorem také způsob myšlení žáků a studentů (Iglesias, 2017). Studie agentury Mc Kinsey Global Institute (Education 2017) vycházející z výzkumu PISA 2015, kterého se zúčastnilo deset latinskoamerických států, považuje proaktivní smýšlení žáků za faktor, který ovlivňuje jejich školní úspěšnost silněji než socioekonomický status rodiny. Za proaktivní přístup je považována tvrdá příprava a motivace ke vzdělání, které je klíčem k úspěšné budoucnosti. Žáci, kteří mají zmíněnou motivaci, dosahují pozitivní sociální mobility i přesto, že navštěvovali školy s podprůměrnými výsledky (Chaia, Felipe, Emma, Krawitz, Frank, & Mourshed, 2017).

Kolumbijské ministerstvo školství ve své vyhlášce zdůrazňuje potřebu zahrnutí rodičů do vzdělávacího procesu svých dětí, tedy podporovat spolupráci rodiny a školy, která je fundamentální pro zlepšení kvality vzdělávání v zemi. Vznikají projekty a studie přispívající ke zmíněné strategii školské politiky. Případová studie ze základní školy Liceo Infantil la Salle v městě Ibagué v Kolumbii potvrzuje správnost a efektivitu směřování kolumbijského školství (Esquivel, 2017). Z dotazníkového šetření vyplývá,

že rodiče nechávají veškerou zodpovědnost za úroveň vzdělání svých dětí na škole jako instituci a zapomněli, že jsou těmi prvními, kteří by se měli podílet na vzdělávání svých dětí. Většina z nich ale svoji roli v tomto procesu nechápe. Zmíněná studie byla impulsem pro vytvoření projektu spolupráce rodičů, vyučujících a žáků na zmíněné škole. Cílem projektu, jehož efektivita byla zaznamenána již průběhu jednoho pololetí, bylo vysvětlit rodičům, že jejich podpora žáky motivuje a dodává jim potřebnou sebedůvěru v procesu vzdělávání; jejich prospěch a chování nejen ve škole, ale i v rámci rodiny se prokazatelně zlepšil (Esquivel, 2017).

Případová studie (Bustamante, 2012), která se zabývala vztahem mezi vzděláním rodičů a výsledky dětí čtvrté, páté a šesté třídy základní školy John F. Kennedy v kantonu Milagro v **Ekvádoru** potvrdila, že pokud se rodiče o vzdělávání svých dětí nezajímají, nepodporují je a nevěnují jim dostatek času, děti mají nízkou sebedůvěru a jejich školní výsledky nejsou dobré, přestože je výuka zajímavá (Bustamante, 2012). Je zřejmé, že úroveň vzdělání rodičů limituje jejich snahu i schopnost pomáhat dětem s domácími úkoly a zajímat se o jejich vzdělávání. Pouze 24 % rodičů z celkového výzkumného vzorku dokončilo druhý stupeň základní školy a jen 2 % z nich dokončila střední školu. Z výsledků studie vyplývá, že o školní výsledky dětí se zajímá pouze 20 % rodičů a jen 10 % je v kontaktu s vyučujícími. Celkem 50 % rodičů projevuje o vzdělávání svých dětí absolutní nezájem, 20 % řeší školní neúspěch pouze tresty, ve 46 % domácností se vše řeší křikem a agresivitou. S domácími úkoly pomáhá dětem většina rodičů pouze jednou za měsíc, a to většinou maximálně jednu hodinu. Pokud si rodiče nevědí s domácí přípravou rady, jen 16 % z nich vždy kontaktuje učitele. Rodinné zázemí, které by bylo podnětné pro vzdělávání dětí, je limitováno nejen vzděláním rodičů, ale také jejich pracovní vytížeností. Většina rodičů je zaměstnána a 65 % z nich pracuje více jak deset hodin denně. Matky, které zůstávají pracovat v domácnosti (30 %), mají také málo volného času, aby pomáhaly svým dětem s učením. Zmíněná studie tedy potvrzuje významný vliv nízkého kulturního kapitálu rodiny na školní neúspěch dětí a potvrzuje nerovné podmínky pro vzdělávání u dětí z rodin s nízkým sociálním statutem. Autoři studie upozorňují na nutnost zavedení podpůrného osvětového programu pro rodiče, který by zprostředkovávala škola jako instituce. Cílem programu by mělo být vysvětlit rodičům, jak je jejich podpora a kontrola dětí důležitá, naučit je

komunikovat se školou a učiteli a respektovat názory a přání všech členů rodiny (Bustamante, 2012).

V **Mexiku** je téma nerovnosti ve vzdělávání vzhledem k sociálnímu původu také dosud velmi aktuální. Empirický výzkum (Bracho, 1990), který zkoumal vliv kulturního kapitálu na školní neúspěch žáků základních škol ve státě Morelos (Mexiko), definuje školní neúspěch především jako zaostávání a záškoláctví, které dává do souvislosti s kulturním dědictvím předávaným v rámci rodiny. Bracho se zabývala nerovností ve vzdělávání z pohledu kulturního kapitálu rodiny, který definuje jako investici nejen do hmotných kulturních statků (např. knihy, vzdělání apod.), ale i do symbolického kulturního majetku, který může být transformován do lepšího socioekonomického postavení. Studie jednoznačně potvrdila vliv kulturního kapitálu rodiny na školní výsledky a jeho vliv ještě roste úměrně k výšce socioekonomického statusu rodiny. Vzdělání starších sourozenců má větší vliv na školní výsledky a hraje důležitější roli v rámci mezigeneračního kulturního dědictví, zatímco vzdělání, kterého dosáhli rodiče, má vyšší vliv na reprodukci ekonomického a symbolického kapitálu (společenské postavení apod.) (Bracho, 1990). Mezi rozhodující proměnné zmíněného výzkumu patřilo tedy dosažené vzdělání rodičů a také starších sourozenců, socioekonomický status rodiny a přítomnost kulturních statků v domě.

Ve **Venezuele** bylo provedeno kvantitativní šetření (Chacón, Alcedo, & Suárez, 2015) v regionu Táchira, ve čtvrtém ročníku středních škol gymnaziálního typu, jehož cílem byl výzkum vlivu kulturního kapitálu rodiny na studijní ambice dětí. Přestože studenti pocházejí z rodin s nízkým kulturním kapitálem, mají vysoké studijní ambice. Celkem 52,5 % dotazovaných žije pouze s matkou, zároveň dosažené vzdělání matek není vysoké, jen 22,6 % z nich má vysokoškolské vzdělání, 22,6 % je v domácnosti a 14,2 % dokonce nemá ani základní vzdělání. V případě otců má univerzitní vzdělání jen 14,6 %, 38,1 % dosáhlo středoškolského vzdělání s maturitou a 11,3 % nedosáhlo ani základního vzdělání. Většina rodičů pracuje osm hodin denně a se školou jako institucí spolupracuje jen velmi omezeně. Dotazníkové šetření nicméně ukázalo, že ambice studentů na vzdělání jsou vysoké: celkem 59,1 % aspiruje na dosažení vysokoškolského titulu a 66,2 % si myslí, že vzdělání je klíčové pro úspěšnou budoucnost (Chacón, Alcedo, & Suárez, 2015). Podobné výsledky přinesla také případová studie základní



školy v kantonu Chone v Ekvádoru. Přestože celkem 70 % žáků prvního stupně pochází z rodin s nízkým sociokulturním statusem, rodiče škole jako instituci důvěřují, spolupracují s ní, kupují dětem potřebné pomůcky a považují ji za klíč k vzestupné sociální mobilitě. Podle dotazovaných učitelů se škole daří vyrovnávat sociální handicap žáků, také proto, že ač pocházejí z chudých rodin, mají emocionálně stabilní zázemí (Jama-Zambrano & Cornejo-Zambrano, 2016).

### 2.3.1.6 Východní Asie

Fenomén soukromého doučování je v kultuře východní Asie hluboce zakotven a stal se běžnou součástí vzdělávání. Tento region je možná nejznámější svým systémem soukromých institucí, které nabízející stínové vzdělávání formou placeného doučování. Např. japonské *juku*, jihokorejské *hagwon* nebo tchajwanské *buxiban*. V poslední době přibývá poskytovatelů soukromého doučování také v Hongkongu a pevninské Číně (Zhang & Yamato, 2018). Soukromé firmy zajišťující doučování a přípravné kurzy se školami často přímo spolupracují a školy s jejich podporou systematicky počítají.

LiYu (2006) zaznamenal plynulý nárůst vlivu sociálního kapitálu rodin v **Číně** po čínské kulturní revoluci a reformě vzdělávacího systému (Xue, 2019). Xue analyzoval data čínského výzkumu CEPS (China Education Panel Survey, 2014), který se týkal studentů středních škol. Dospěl k závěru, že kulturní, sociální a politický kapitál rodiny má přímý a významný pozitivní vliv na vzdělávání, zatímco vliv ekonomického kapitálu rodiny není tak významný. *Family capital* jako celek se přenáší z rodičů na děti a ovlivňuje i míru využívání soukromého doučování. Rodiny s vyšším kulturním a sociálním kapitálem mohou samy poskytnout svým dětem pomoc a motivaci ke studiu, a ty jsou pak méně závislé na stínovém vzdělávání. Zatímco rodiny, které tuto schopnost nemají, musejí spoléhat na soukromé doučování, které si mohou v případě vyššího ekonomického kapitálu rodiny dovolit (Xue, 2019).

Matsuoka (2015) ve své studii popsal vztah formálního a stínového vzdělávání v **Japonsku**, kde existuje striktní hierarchie podle prestiže škol. Podle dat, která získala vládní organizace MEXT v roce 2008, navštěvuje 50,9 % žáků osmého a 65,4 % devátého ročníku přípravné kurzy (*juku*) z matematiky k přijímacím zkouškám na střední školu, ať už se jedná o veřejné nebo soukromé kurzy. Matematika je

v Japonsku nejvíce doučovaným předmětem. Výsledky šetření MEXT vykazují mnohem větší podíl stínového vzdělávání než výsledky PISA 2006, které hovoří jen o 26 % žáků, kteří využili nějakou formu doučování, ať již placeného nebo neplaceného nabízeného školou. Tak významný rozdíl mohl být podle Matsuoky způsoben tím, že MEXT provádí šetření mezi žáky, kteří se chystají na přechod do vyššího stupně vzdělávání a musejí ještě projít přijímacím testem, zatímco šetření PISA pracuje s žáky, kteří již mají přijímací zkoušky za sebou. Matsuoka použil pro svou analýzu stavu stínového vzdělávání v Japonsku data PISA 2006 a MEXT 2008 a zaměřil se především na proměnné: ekonomický, sociální a kulturní status rodiny, výsledky žáků v testu PISA z matematiky, socioekonomický status školy a její umístění na žebříčku prestiže, typ školy (všeobecné nebo odborné kurikulum). Socioekonomický status školy je dán jejím umístěním v žebříčku škol, všeobecným kurikulem a složením studentů. Žáci s vyšším socioekonomickým statutem jsou studijně orientováni (*habitus*), studují na prestižních školách, mají výborné známky a ve větší míře využívají doučování, soukromé i zdarma nabízené školou, a to především pro získání vědomostí nad rámec školního kurikula, které považují za nedostatečné. Žáci s nižším socioekonomickým statutem a horšími školními výsledky také využívají doučování, které nabízí jejich škola zdarma, ale za účelem doplnění znalostí v rámci školního kurikula a zlepšení prospěchu. Matsuokův výzkum potvrzuje, že rodiče s vyšším socioekonomickým statutem podporují své děti ve studiu, vyhledávají pro ně vhodné soukromé doučování a vytvářejí tak pro ně studijní příležitosti. Tito žáci pak mají větší šanci dostat se na prestižní univerzity a získat prestižnější diplom (institucionalizovaný kulturní kapitál) (Matsuoka, 2015).

Jiná studie zabývající se vztahem kulturního kapitálu, dosaženým vzděláním rodičů a školní úspěšností žáků v Japonsku (Yamamoto & Briton, 2010) potvrzuje, že žáci vzdělanějších rodičů, kteří mají také lepší finanční pozici díky prestižnějšímu zaměstnání, dosahují ve škole lepších výsledků a rychleji se učí. Socioekonomický status rodičů tedy hraje významnou roli v předávání kulturního kapitálu v rodině. Vtělený kulturní kapitál má jednoznačně vliv na vyšší motivaci ke vzdělávání. Objektivizovaný kulturní kapitál hraje významnou roli při přechodu do vyšších stupňů v rámci vzdělávání. Východoasijský vzdělávací systém je výrazně zaměřen na srovnávací testování především v matematice, přírodních vědách a jazycích. Úspěch v testování je klíčem ke kvalitě dalšího vzdělávání a také k prestižnějšímu zaměstnání

(institucionalizovaný kulturní kapitál). Proto asijské rodiče často investují do soukromého doučování. Zmíněná studie uvádí, že až 40 % všech dotazovaných využilo v průběhu základní a střední školy soukromé doučování (Yamamoto & Briton, 2010).

### **2.3.1.7 Austrálie**

V jižní Austrálii proběhl výzkum zabývající se faktory, které ovlivňují školní úspěšnost dětí v průběhu prvních dvanácti let jejich školní docházky. Výzkumný vzorek tvořilo více jak 3 000 dětí z ekonomicky znevýhodněných rodin, které byly zapojeny do programu *Learning for Life* v roce 1999. Cílem programu byla jak materiální, tak nemateriální podpora těchto rodin. Výzkum zjišťoval významnost vlivu faktorů jako např. pohlaví, etnický původ, absence ve výuce, vzdělání rodičů na školní výsledky. Tyto faktory se ukázaly jako statisticky významné na rozdíl od rodinné struktury (jeden rodič vs. oba rodiče), hlavního zdroje příjmů a zeměpisné polohy bydliště. Bylo potvrzeno, že dosažené vzdělání rodičů, má větší vliv než ekonomické faktory. Čím vzdělanější rodiče, tím větší psychologická podpora dětí a tím lepší školní výsledky (Considine & Zapala, 2002).

### **2.3.2 Soukromé doučování ve Španělsku**

První zmínky o soukromém doučování ve Španělsku pocházejí z období Francova režimu. Učitelé si přivydělávali soukromou výukou přímo ve školách po vyučování. Doučovali se jak neprospívající žáci, tak probíhala příprava na přijímací zkoušky na střední školu, respektive na maturitní studium (Parra Ortiz, 2009). Mezi první studie zabývající se fenoménem soukromého doučování patří případová studie střední školy Instituto de Bachillerato de Camargo v autonomní oblasti Kantábrie (Susinos Rada & Zubieta Irun, 1994). Autoři uvádějí, že 54,9 % studentů využívá po skončení vyučování ještě soukromé hodiny z předmětů v rámci i mimo rámec (hudba, sport, další cizí jazyk) školního kurikula. Nejčastěji doučovanými předměty jsou matematika, fyzika a chemie. Studenti věnují mimoškolní výuce, kam patří i soukromé doučování, nejčastěji 4–7 hodin týdně a celkem 41,8 % z nich uvedlo, že jim to jako příprava na vyučování stačí, 52,8 % se kromě soukromých hodin připravuje na vyučování ještě samostatně. Nejvíce využívanou formou soukromého doučování jsou skupinové kurzy,

jejichž hlavní náplní je zopakovat a vysvětlit již probrané učivo. Většina studentů (77,7 %) se pro využívání soukromého doučování rozhodla sama, většina z nich (89,7 %) uvedla, že je s doučováním spokojena. Hlavní motivací pro využití soukromého doučování je příprava na testy a na opravná zkoušení mezi jednotlivými ročníky. Většina učitelů zmíněné školy si myslí, že soukromé doučování není pro studenty, kromě případů s výrazně slabými výsledky, dobré, protože je učit spoléhat se pouze na pomoc doučujícího a studenti nemají sebereflexi a návyk k samostatnému studiu. Zároveň řada učitelů uvedla, že pracují z finančních důvodů také jako soukromí doučující a že jejich děti také využívají soukromého doučování. Učitelé, doučující, si stěžují na to, že jejich klienti si soukromými hodinami kupují jakýsi produkt, např. uspět u zkoušky, nepropadnout, a že nemají možnost věnovat se jiným studijním dovednostem, jako jsou například studijní strategie, kritické myšlení apod. (Susinos Rada & Zubieta Irun, 1994). Přestože rozsah empirických dat, která by diagnostikovala fenomén soukromého doučování (*clases particulares*) ve Španělsku, je omezený, lze konstatovat, že stínové vzdělávání (*educación a la sombra*) se týká značného množství žáků základních i středních škol a že v posledních deseti letech došlo k nárůstu využívání soukromého doučování. Longitudinální studie vycházející z dat PISA z let 2000–2009 uvádí, že v roce 2000 využilo ve Španělsku některou z forem soukromého doučování celkem 61,99 % žáků, v roce 2003 celkem 52,73 %, v roce 2006 celkem 65,10 % a v roce 2009 celkem 63,39 % žáků (Runte-Geidel, 2013). Studie pracovala s proměnnou *clases particulares*, kdy odpověď ano znamenala využití nějaké formy doučování, včetně neplaceného, mimo školu. Fakt, že v posledních deseti letech využilo doučování průměrně 60 % žáků, umístil Španělsko v celkové statistice PISA 2009 hned za Řecko (79 %) s tím, že celkový průměr využívání doučování v ostatních státech byl 59 %. Využívání soukromého doučování je větší v rodinách s vyšším socioekonomickým a kulturním statusem, tedy v rodinách s vyšším dosaženým vzděláním a prestižnějším zaměstnáním rodičů. Dle údajů španělského statistického úřadu z roku 2007 odpovídaly roční výdaje za soukromé doučování u „bílých límečků“ průměrně 727 eur, u techniků a pracovníků ve službách a obchodě průměrně 655 eur, u dělnických profesí 650 eur a u nekvalifikovaných dělníků 494 eur (Runte Geidel, 2014). Další méně rozsáhlé studie také potvrzují rostoucí trend využívání soukromého doučování. Například zpráva Národního institutu pro kvalitu ve vzdělávání z roku

2000 dokládá, že až 36 % žáků sekundárního vzdělávání (druhého stupně ZŠ a středních škol) využilo soukromé doučování z angličtiny a informatiky (INCE 2000:90) a dalších předmětů školního kurikula. Zpráva andaluské agentury pro evaluaci vzdělávání (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa) z roku 2011 uvedla, že až 51 % žáků druhého stupně ZŠ využilo doučování jak placené, tak neplacené kvůli domácím úkolům (Runte Geidel, 2015).

Dotazníkové šetření na střední škole (434 studentů, venkov) v autonomní oblasti Extremadura prokázalo, že 66,67 % studentů využilo opakovaně soukromé doučování, a to většinou u doučujícího doma. Nejčastěji se doučovali matematiku, a to průměrně 3–5 hodin týdně, dále fyziku, chemii a angličtinu. Většina studentů se pro soukromé doučování rozhodla z vlastní vůle (71,43 %) a hlavním důvodem bylo získání dobrého hodnocení a překonání konkrétních obtíží v předmětu. Za soukromé doučování zaplatila většina studentů (85,71 %) měsíčně až 70 eur (cca 1 800 Kč) (Becerra Traver & Rodrigues da Costa, 2014). Další případová studie střední školy malého města jižně od Córdoby, autonomní oblast Andalusie, se zabývala poptávkou po doučování ve smyslu podpůrných skupinových kurzů (*clases de apoyo pedagógico*), které probíhaly mimo formální vyučování zdarma a byly organizovány školou. Kvalitativního výzkumu se zúčastnili rodiče žáků a učitelé. Výsledky výzkumu potvrdily značný zájem o zmíněnou formu neplaceného doučování v průběhu studia, především v prvním ročníku (v českém kontextu 1. ročník druhého stupně). Většina rodičů potvrdila, že by nemohla zaplatit svým dětem soukromé doučování v takovém rozsahu (2–3 hodiny týdně), jako jim nabízí zdarma obec. Hlavním důvodem pro využití doučování bylo zlepšení školních výsledků, a to především z matematiky, a také pomoc s domácími úkoly (Manavella & Martín, 2017). Ve Španělsku se objevil také fenomén „super učitelů“ (*super tutores*), kteří žijí s rodinou žáka a připravují ho na přijímací zkoušky na nejprestižnější střední a vysoké školy (např. Oxford, Cambridge). Tito učitelé pocházejí z Velké Británie a mají výborné curriculum vitae (hovoří několika jazyky, obdrželi mezinárodní ceny, mají rozsáhlou praxi a ovládají know-how přístupu na prestižní školy). Využívání jejich služeb vzrůstá v období letních měsíců, kdy do Španělska (Marbella, Andalusie) přijíždí ruská klientela, skupina abonentů na soukromé doučování svých dětí. Tito učitelé si vydělají až 12 000 eur za 10 hodin výuky a zaručují 90 % úspěch při přijímacích zkouškách (Ayuso, 2012). Lze tedy

konstatovat, že fenomén stínového vzdělávání nabývá také ve Španělsku značných rozměrů, což dokazuje také množství finančních prostředků, které hýbou sektorem soukromého doučování. V roce 2007, tedy ještě v období ekonomické krize, činila roční částka za služby související se soukromým doučováním (zprostředkování a poskytování soukromého doučování) přibližně 300 milionů eur. Největšími zprostředkovateli soukromého doučování ve Španělsku jsou portály Educa System, Talenta, Acadomia, Educabitat, Profesor-particular a Tusclasesparticulares. Zmíněné portály požadují jednorázový vstupní poplatek za zařazení zájemce o doučování do systému ve výši 65–75 eur. Cena jedné hodiny soukromého doučování pro žáky druhého stupně se pohybuje mezi 14 a 19 eury. Doučování v maturitním ročníku nebo na vysoké škole stojí 19–22 eur za hodinu. Doučovatelé dostávají od zprostředkovatele 8–15 euro za hodinu, tedy asi 50–70 % z ceny, kterou platí klient (Vázquez Reina, 2007). Podle agentury Educa System, která zprostředkovává soukromé doučování ve Španělsku od roku 2003, se 93 % zprostředkovatelů a poskytovatelů soukromého doučování pohybuje v zóně šedé ekonomiky. Kdyby se podařilo legalizovat 22 % transakcí ve zmíněném sektoru, bylo vytvořeno 20,5 milionů pracovních hodin a zároveň 125 000 pracovních míst, například pro absolventy, jejichž nezaměstnanost je ve Španělsku stále vysoká (ABC Economía, 2012).

### **Soukromé doučování ve Španělsku v souvislosti se sociálním kapitálem rodin**

Nastítnit situaci nerovností ve vzdělávání ve Španělsku není snadné, protože nejsou k dispozici relevantní data v potřebném rozsahu. Martínez García při výzkumu vztahu sociálního původu a dosaženého vzdělání pracoval s daty PISA 2009, OECD 2010, PIRLS 2010 a INEE 2012. V roce 1990 vstoupil ve Španělsku v platnost nový školský zákon (Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo), který prodloužil povinnou školní docházku o 2 roky, tedy až do 16 let žáků. Potom následuje dvouleté maturitní studium, které je přípravou na vysokou školu nebo odbornou přípravou. Prodloužení povinné školní docházky je jistě obecně dobré pro lepší přípravu žáků na začlenění se do společnosti a pracovního trhu, nicméně právě ve Španělsku tato změna zasáhla negativně především žáky z dělnických rodin. Jejich rodiče totiž nevidí účel dalšího setrvávání ve škole, jejich děti již ve 14 letech začínají pracovat. Tito žáci pak často povinnou školní docházku neukončí a připraví se tak o možnost dalšího studia,

ale nemohou nastoupit ani na odborné učiliště. Generace žáků narozených počátkem 90. let minulého století zaznamenala větší procento žáků, kteří ve vzdělávání neuspěli nebo jej předčasně ukončili, než generace narozených před rokem 1990 (Martínez García, 2019). Tato fakta potvrzují Bourdieho teorii o habitu a kulturním kapitálu jako významné proměnné, která má vliv na studijní výsledky, dosažené vzdělání a umístění ve stratifikované společnosti.

Další studie se zabývala školními výsledky a socioekonomickým zázemím žáků na přechodu mezi povinnou školní docházkou a sekundárním vzděláváním. Vzhledem k nedostatku empirických dat vycházeli Barnardi a Cebolla ze statistik PISA, TIMMS nebo PIRLS a také ze statistických údajů autonomních oblastí. Tato data jsou získávána z dotazníků, na jejichž tvorbě se nepodílejí výzkumníci, ale jen příslušné administrativy, chybí transparentnost ve sběru dat (Bernardi & Cebolla, 2014). Hlavní proměnnou byly známky šestnáctiletých žáků v posledním roce povinné školní docházky (nebo mladších, pokud předčasně ukončili školní docházku) a povolání otce žáka ve 14 letech žáka. Použita byla Eriksonova a Goldthorpova klasifikace povolání. Výsledky potvrdily, že 61 % žáků z rodin námezdních dělníků, 48 % dětí nekvalifikovaných dělníků a pouze 29 % žáků z rodin „bílých límečků“ nebo kvalifikovaných pracovníků mělo horší nebo špatné známky. Z výzkumu také vyplývá, že žáci z rodin s vyšším sociálním kapitálem jsou schopni lépe překonat a zlepšit špatné školní výsledky oproti žákům z nižší sociální třídy, z nichž pouze 43 % pokračuje dále ve vzdělávání po ukončení povinné školní docházky, tedy více jak polovina z nich školní docházku předčasně ukončí. Zásadním cílem španělského školství je minimalizovat počet žáků, kteří předčasně ukončí školní docházku (Bernardi & Cebolla, 2014). Negativní dopad problematického socioekonomického zázemí (vzdělání rodičů a ekonomické zdroje) prokázalo také dotazníkové šetření mezi žáky 6. třídy základní školy Escuelas Pías – Logroño, autonomní oblast La Rioja. Autor uvádí, že 60 % žáků, jejichž rodiče mají jen základní vzdělání, má horší nebo špatné známky. Jako další významný faktor se projevila odlišná národnost či etnikum, protože až 90 % žáků z těchto rodin dosahuje horších a špatných známek (Navarro Murugarren, 2015). Autonomní vláda Baskicka realizovala ve školním roce 1999/2000 ve svých základních školách výzkum souvislosti socioekonomického statusu rodiny dítěte a školy, kterou navštěvuje, se školními

výsledky. Do výzkumu se zapojilo 55 základních škol, soukromých i veřejných, a celkem téměř 10 000 žáků první, druhé a čtvrté třídy druhého stupně.

Prospěch žáků byl sledován v matematice, španělském jazyce a ve dvou dalších povinných předmětech. Socioekonomický status školy byl posuzován podle socioekonomického statusu rodin žáků, kteří školu navštěvují. Základem pro určení socioekonomického statusu rodiny bylo vzdělání a povolání rodičů a kulturní kapitál rodiny (Lizasoain, Joaristi, Lukas, & Santiago, 2007). Byla jednoznačně potvrzena souvislost mezi statusem rodiny a školy a školními výsledky žáků. Čím lepší je socioekonomický status rodiny, tím lepší známky žáci mají. Také bylo prokázáno, že žáci pocházející z rodin s nižším socioekonomickým původem, navštěvující méně prestižní školy a mají špatné známky. Těmto dětem tedy hrozí hned dvojí riziko školního neúspěchu – nízký sociální kapitál rodiny a nízká kvalita navštěvované školy (Lizasoain, Joaristi, Lukas, & Santiago, 2007). Ke stejnému závěru došla i studie vypracovaná andaluskou autonomní vládou, která analyzovala data PISA 2014 týkající se kulturního kapitálu rodin a školních výsledků. Výsledky se týkají celého Španělska (kromě autonomií Castilla La Mancha, Valencia, Islas Canarias, Ceuta, Melilla) a potvrzují významný vliv kulturního kapitálu rodiny, který souvisí s podporou rodičů a motivováním dětí ke studiu. Žáci z rodin s nízkým kulturním kapitálem jsou také vystaveni riziku předčasného ukončení školní docházky, kterou ve Španělsku v roce 2014 nedokončilo 23,5 % žáků (Beneyto Sánchez, 2015). Děti rodičů s univerzitním vzděláním a vysokým profesním statusem dosahují nejlepších známek z většiny předmětů. V případě stejné skupiny žáků dosahují lepších známek z angličtiny ti, kteří navštěvují soukromou školu. Přestože se španělská vláda obecně, a konkrétně autonomní vláda Galicie, kde byl proveden zmíněný výzkum, snaží o spravedlivý systém vzdělávání, kde mají všichni stejné příležitosti, není snadné ovlivnit nízký kulturní kapitál rodin, který žáky znevýhodňuje (Ferreiro Seoane, Ríos Carro, & Álvarez Rojo, 2016).

## **2.4 Shrnutí**

Tato kapitola zahrnuje informace o stínovém vzdělávání, ze kterých vychází výzkum, jehož výsledky jsou popsány v empirické části práce. Nejdříve (kapitola 2.1) byly



vymezeny základní pojmy vyskytující se jak v české, tak v zahraniční literatuře (anglicky a španělsky psané), které autorka v práci také používá. Práce se zaměřuje na stínové vzdělávání zejména z pohledu sociologie. Zabývá se vlivem sociálního a kulturního kapitálu rodiny a také školy jako instituce na vzdělávání. Autorka vychází především z Bourdieho teorie kulturní reprodukce (kapitola 2.2. až 2.2.3). Kapitola 2.3 přináší výsledky vybraných empirických studií, které se danou problematikou zabývají. Autorka se detailněji zaměřila na výzkum fenoménu soukromého doučování v České republice, včetně výsledků sběru dat o jednotlivých typech poskytovatelů, na kterém pracovala před realizací dotazníkového šetření (kapitola 2.3.1.1, 2.3.1.1.1). Vzhledem k odbornosti autorky (španělská filologie) byla podána také detailní zpráva o dosavadním výzkumu fenoménu stínového doučování ve Španělsku a Latinské Americe (kapitola 2.3.1.4 a 2.3.2).

Studie, které autorka v teoretické kapitole cituje, potvrzují významnost vlivu vzdělání členů rodiny a úroveň jejich vzájemné komunikace v rodině na školní výsledky dětí, což potvrzuje Bourdieho teorii o kulturním kapitálu střední třídy. V dosavadních výzkumech se potvrzuje hypotéza, že nižší sociální kapitál rodiny má negativní vliv na vzdělávání dětí, jejich školní úspěšnost a studijní ambice. Nicméně existují studie, ačkoliv nijak rozsáhlé, které tuto hypotézu nepotvrzují. Například v Kolumbii a Venezuele je hlavním faktorem, který pozitivně ovlivňuje školní výsledky, důvěra žáků ve vzdělání. To je považováno za klíč k vzestupné sociální mobilitě, a to bez ohledu na většinou nízký sociokulturní status rodin, ze kterých žáci pocházejí.

### **3 Metodologie**

#### **3.1 Design výzkumu**

Výzkum se soustředí na sběr a analýzu kvantitativních dat. Cílem je získání informací o míře a důvodech využívání soukromého doučování na základních školách, zejména u žáků 9. tříd v České republice. Záměrem výzkumu je také typologie rodiny žáka ve vztahu s využíváním soukromého doučování. Tato práce je součástí širšího výzkumného projektu zabývajícího se fenoménem soukromého doučování v České republice a rozšiřuje dosavadní poznatky z výzkumu soukromého doučování u studentů středních škol. Předností zvolené explorační metody, konkrétně techniky dotazníku, je možnost oslovit větší počet respondentů, získat velké množství dat a zjistit tak základní tendence vazeb mezi proměnnými. Úskalím techniky dotazníku je validita získaných údajů, protože respondent může odpověď vědomě či nevědomě stylizovat anebo mu nevyhovuje forma dotazování a lépe se vyjadřuje ústně (Pelikán, 2011).

#### **3.2 Cíl výzkumu**

Výzkumný problém v této práci lze označit jako popisný (deskriptivní) a vztahový (relační). Cílem je popsat situaci ve využívání soukromého doučování žáky 9. tříd základních škol v Ústeckém a Středočeském kraji, porovnat oba kraje a charakterizovat žáka, který soukromé doučování využívá. Popis situace znamená zjistit míru využívání soukromého doučování celkově a v jednotlivých předmětech, porovnat míru využívání různých forem soukromého doučování a popsat faktory, které míru využívání ovlivňují. Výzkumným problémem je také zjištění motivace k využití soukromého doučování jak ze strany žáků, tak ze strany rodičů. S tím souvisí charakteristika žáka, která se zaměřuje především na jeho školní výsledky a také na jeho rodinné zázemí (především dosažené vzdělání rodičů). Relačním výzkumným problémem je vztah mezi školními výsledky žáků a mírou využívání soukromého doučování jak individuálního, tak přípravných kurzů. Dále vztah mezi kulturním kapitálem rodiny (dosažené vzdělání rodičů, způsob trávení volného času), mírou využívání soukromého doučování a volbou střední školy (ambice rodičů ve vzdělávání).

### 3.3 Výzkumné otázky

Analýza dat získaných v dotazníkovém šetření by měla poskytnout odpovědi na výzkumné otázky formulované pro dotazníkové šetření:

- 1) Ve kterém z krajů je využíváno soukromé doučování ve větší míře?
- 2) Jsou rozdíly v míře využívání soukromého doučování v jednotlivých předmětech?
- 3) Jaké jsou hlavní důvody využívání soukromého doučování?
- 4) Z jakého důvodu navštěvují žáci skupinové kurzy?
- 5) Jsou poskytovateli individuálního soukromého doučování častěji studenti vysokých škol nebo učitelé základních a středních škol?
- 6) Kdo je poskytovatelem skupinových kurzů?
- 7) Využívají soukromé doučování častěji žáci hlásící se na gymnázium, nebo střední odbornou školu s maturitou?
- 8) Hlásí se na maturitní obory středních škol častěji žáci rodičů s vyšším dosaženým vzděláním?
- 9) Mají žáci rodičů s vyšším dosaženým vzděláním lepší školní výsledky?
- 10) Využívají soukromé doučování častěji žáci z rodin s vyšším kulturním kapitálem?

První dvě výzkumné otázky popisují míru využívání soukromého doučování v jednotlivých krajích a předmětech. Další dvě otázky se zabývají hlavními důvody pro využití individuálního soukromého doučování a skupinových kurzů. Pátá a šestá otázka se zabývá poskytovateli soukromého doučování. Sedmá otázka zjišťuje míru využívání soukromého doučování dle typu střední školy a poslední tři výzkumné otázky se týkají kulturního kapitálu rodiny žáka (především v souvislosti s dosaženým vzděláním rodičů) a jeho vlivu na míru využívání soukromého doučování, na volbu střední školy a na školní výsledky.

### 3.4 Ověřované hypotézy

Na základě poznatků uvedených v teoretické kapitole této práce formulovala autorka hypotézy týkající se (ne)využívání soukromého doučování žáky 9. tříd ZŠ v obou krajích bez rozdílu v souvislosti s faktory, které mají na míru (ne)využívání vliv. Pouze první hypotéza HA1 porovnává míru využívání soukromého doučování mezi kraji.

Hypotézy:

*HA1: Soukromé doučování využívají ve větší míře žáci ze Středočeského kraje než žáci z Ústeckého kraje.*

Hypotéza vychází z faktu, že kulturní kapitál rodiny má pozitivní vliv na studijní ambice dětí. Jeho vliv je ještě větší u rodin, které mají zároveň i vyšší socioekonomický status a habitus investovat do soukromého doučování a do vzdělání obecně se přenáší z generace na generaci. Střední vrstva si více uvědomuje důležitost vzdělání pro úspěšné začlenění se do společnosti a zajímá se jak o studijní výsledky svých dětí, tak o typ a kvalitu školy, kterou děti navštěvují (kapitola 2.2.1 této práce).

*HA2a: V míře doučování matematiky je mezi kraji rozdíl.*

*HA2b: V míře doučování angličtiny je mezi kraji rozdíl.*

Při formulaci druhé hypotézy se vychází z analýzy nabídky poskytovatelů soukromého doučování, ze které vyplývá, že v nabídce předmětů dominují angličtina a matematika, což je v souladu se situací také v jiných zemích (Šťastný & Terreros, 2015). Pro zdůvodnění preference těchto předmětů se nabízí fakt, že přijímací zkoušky na střední školu testují především znalosti právě z matematiky, českého a anglického jazyka. O rozdílné míře využití soukromého doučování v jednotlivých předmětech hovoří i mezinárodní studie (např. Silova & Bray, 2006).

*HA3: Žáci mají individuální SD z matematiky kvůli doplnění učiva častěji než v ostatních předmětech.*

Soukromé individuální hodiny jsou zpravidla dlouhodobějšího charakteru a vedou tedy ke zlepšení školního výkonu žáka (Silova & Bray, 2006). Proto lze školní známky

považovat za jeden z nejvýznamnějších ukazatelů efektivity soukromého doučování zejména z pohledu žáků, učitelů a rodičů (Mischo & Haag, 2002).

*HA4: Žáci ze Středočeského kraje častěji navštěvují skupinové kurzy kvůli přípravě na přijímací zkoušky než žáci z kraje Ústeckého.*

Hypotézy HA3 a HA4 vycházejí z empirických zjištění, že hlavní motivací k využití soukromého doučování je zlepšení známky a příprava na přijímací zkoušky jak na střední, tak na vysokou školu (Dwita, Cheisviyanny, Helmy, & Marwan, 2008). Důvodem je snaha dostat se na prestižní střední školu či univerzitu, což je případ silně stratifikovaných společností (Bray, 2009). Také v České republice je využívání soukromého doučování úzce spjato s přípravou na prestižní střední školy nebo víceletá gymnázia (Straková & Greger, 2013).

*HA5: Individuální soukromé doučování poskytují častěji učitelé ZŠ a SŠ než studenti VŠ.*

Formulace páté hypotézy odpovídá analýze poskytovatelů soukromého doučování, při níž bylo zjištěno, že 29 % všech doučujících registrovaných na inzertních a zprostředkovatelských portálech (*notice board*, *mediated notice board*) jsou učitelé základních či středních škol (Šťastný & Terreros, 2015).

*HA6: Přípravné kurzy organizují častěji soukromé agentury než střední školy.*

Při formulaci šesté hypotézy vycházela autorka ze široké nabídky přípravných kurzů, které poskytují přípravu na přijímací zkoušky, na maturitu, nabízejí také přijímací zkoušky nanečisto apod. (kapitola 2.3.1.1.1 této práce). Mezi největší vzdělávací centra patří např. *Basic.cz*, které má 14 poboček v ČR, 9 na Slovensku a přes 50 lektorů. Velkým vzdělávacím centrem, které působí na území celé České republiky, je *Tutor.cz*, specializující se na přípravné kurzy k maturitě a k přijímacím zkouškám, nabízí ale také jazykové kurzy a individuální doučování. Specialitou jsou také on-line kurzy a testy znalostí (cena cca 500 Kč). Specifickým vzdělávacím centrem je *Scio.cz*, které má svou speciální metodu výuky. Specializuje se především na přípravné kurzy k přijímacím zkouškám na víceletá gymnázia, na střední a vysoké školy, ale nabízí také přijímací zkoušky nanečisto, on-line kurzy k doplnění mezer ve znalostech a on-line testy (Šťastný & Terreros, 2015).

*HA7: Častěji využívají soukromé doučování žáci, kteří se hlásí na gymnázium nebo střední odbornou školu s maturitou.*

*HA8: Na gymnázia a střední odborné školy s maturitou se hlásí častěji žáci rodičů s vyšším vzděláním.*

*HA9: Žáci rodičů s vyšším vzděláním mají lepší školní výsledky.*

Hypotézy HA7, HA8 a HA9 vycházejí z faktu, že v rodinách vysokoškolsky vzdělaných rodičů je vzdělání obecně přikládán velký význam oproti rodinám rodičů s nižším dosaženým vzděláním (Katrňák, 2004). Analýza Rabušicové (1996) prokázala úzkou souvislost mezi rodinou a školní úspěšností. Děti, které mají vzdělanější rodiče s vyšším profesním statutem a jejichž rodiče se zajímají o jejich vzdělávací proces, mají i lepší studijní výsledky (Rabušicová, 1996). Dosažené vzdělání rodičů je tedy do jisté míry odrazem toho, co od svého dítěte očekávají. Děti rodičů s vysokými očekáváními jsou ve škole motivovanější a úspěšnější (kapitola 2.2.2 této práce).

*HA10: Soukromé doučování využívají častěji děti z rodin s vyšším kulturním kapitálem.*

Tato hypotéza předpokládá klíčovou roli kulturního kapitálu rodiny ve využití soukromého doučování. Vyšší vzdělanostní aspirace žáků vznikají působením kulturních a vzdělávacích zdrojů v rodině (Matějů & Straková, 2006). Proměnná *vyšší a nižší kulturní kapitál* vychází z habitu rodiny žáka v souvislosti se způsobem trávení volného času. Žáci s vyšším kulturním kapitálem tráví volný čas aktivně s rodinou a zúčastňují se organizovaných volnočasových aktivit (kapitola 2.3.3 a 3.6.2 této práce).

### **3.5 Definice výzkumného souboru a jeho zdůvodnění**

Cílovou skupinu respondentů tvoří žáci 9. tříd základních škol, protože se nacházejí na rozhraní základního a středního vzdělávání, řeší přestup na střední školu a mnoho z nich musí konat přijímací zkoušku, přestože povinné centrální přijímací zkoušky na střední školy se konají až od školního roku 2017/2018. Na stejnou cílovou skupinu se soustředí i podobně zaměřené mezinárodní výzkumy (např. Runte-Geidel, 2014) a výzkumy analyzující data PISA, která se zaměřují na žáky stejného věku (např. Matsuoka, 2015).

Výzkumný soubor byl zúžen na žáky Středočeského a Ústeckého kraje. Zmíněné dva kraje byly vybrány z důvodu jejich odlišnosti vzhledem k socioekonomickým údajům. Vzájemné srovnání obou regionů zachycuje tabulka 1. Autorka vycházela z dostupných dat do roku 2016, tedy z období před zahájením dotazníkového šetření (leden až duben 2016).

### 3.5.1 Zúžení populace na vzorek, charakteristika krajů

Kraje Středočeský a Ústecký byly zvoleny z důvodu typové odlišnosti a kontrastu sledovaných proměnných (tabulka 1). Středočeský kraj je nejlidnatějším regionem České republiky (Ústecký kraj je pátým nejlidnatějším), nicméně není homogenní. Existují rozdíly mezi centrální částí se snadnou dostupností do hlavního města a okrajovým územím. Nejlidnatějším okresem je Praha-východ, naopak populačně nejmenším je okres Rakovník. Poloha Středočeského kraje významně ovlivňuje jeho ekonomickou charakteristiku. Kraj je úzce spojen s hlavním městem, pro které je významným zdrojem pracovních sil. V objemu HDP se kraj v roce 2015 umístil na čtvrtém místě v porovnání s ostatními kraji. Tato skutečnost je ovlivněna automobilovým průmyslem a strategickou polohou kraje. Hrubá mzda v kraji je o více jak 4 000 Kč vyšší než v kraji Ústeckém. Míra nezaměstnanosti ve Středočeském kraji byla v roce 2015 o 4,6 % nižší než v kraji Ústeckém. Nejvyšší hodnoty v rámci Středočeského kraje dosáhla nezaměstnanost v okrese Příbram 7,8 %, nejnižší v okrese Praha-východ 2,6 % (ČSÚ, 2015). Ústecký kraj je tradičně krajem s nejvyšší nezaměstnaností v republice, zejména v důsledku poklesu těžby uhlí, restrukturalizace podniků a útlumu ve výrobě i zemědělství.

*Tabulka 1. Srovnání Středočeského a Ústeckého kraje*

	Středočeský kraj	Ústecký kraj
Počet obyvatel	1 326 876	822 826
Rozloha	10 929 km <sup>2</sup>	5 335 km <sup>2</sup>
Průměrná mzda	28 135 Kč	23 934 Kč
Míra nezaměstnanosti	5,4 %	10,0 %
Hrubý domácí produkt	92,5 %	77,0 %

Zdroj: ČSÚ, 2015

Ústecký kraj má jednu z nejméně příznivých vzdělanostních struktur v rámci České republiky. Podíl vysokoškolsky vzdělaných obyvatel je výrazně pod celostátním průměrem (tabulka 2). V kraji jsou sociálně vyloučené lokality, kde dosahují obyvatelé většinou jen základního vzdělání a čím více je lokalita etnicky homogenní, tím nižší je úroveň vzdělání jejích obyvatel.

*Tabulka 2. Vzdělanostní struktura obyvatel v porovnání krajů*

	Základní %	Úplné střední %	Vysokoškolské %
ČR	17,6	27,1	12,5
Středočeský kraj	10,2	28,2	11,5
Ústecký kraj	21,7	24,7	7,6

*\* ve věku 15 let a výše*

Zdroj: ČSÚ, 2011

Statistiky Národního ústavu pro vzdělávání uvádějí, že Ústecký kraj má nejvyšší procento žáků vstupujících do nematuritních oborů a nejmenší počet žáků vstupujících do oborů maturitních v rámci České republiky. Nicméně jak vyplývá z tabulky 3, podíl žáků na odborných školách s maturitou byl ve školním roce 2014/2015 v porovnání se Středočeským krajem srovnatelný (Vojtěch & Paterová, 2016). Ve Středočeském kraji je dlouhodobě více gymnazistů, kteří také vykazují nejnižší míru nezaměstnanosti v rámci absolventů. Středočeský kraj má celkově příznivější vzdělanostní strukturu obyvatelstva (tabulka 2 a 3). Také podíl žáků pod úrovní druhé gramotnosti je dle statistik PISA 2015 v Ústeckém kraji více než 34 %, ve Středočeském kraji do 23 % (pedagogicke.info, 2018). Druhou gramotností rozumíme funkční gramotnost, kterou jedinec využívá pro efektivní fungování ve skupině, tedy využívá základní gramotnosti (čtení, psaní, počítání) k vlastnímu a komunitnímu rozvoji (Rabušicová, 2002).

*Tabulka 3. Žáci přijatí do 1. ročníku SŠ ve školním roce 2014/2015*

Typ SŠ	Kraj	
	Středočeský %	Ústecký %
bez maturity	35,1	38,2
s maturitou	43,6	44,5
gymnázium	21,3	17,4

Zdroj: NÚV, 2015



### 3.5.2 Zúžení výzkumného souboru na vzorek

Z Rejstříku škol a školských zařízení (<http://rejskol.msmt.cz/>) byly vytvořeny dva soubory škol včetně adres a základní charakteristiky (zaměření, počet tříd). Soubor škol z Ústeckého kraje obsahoval 280 subjektů a soubor Středočeského kraje 530 subjektů. Jednotlivé školy každého souboru byly očíslovány způsobem 1–280 a 1–530. Autorka vycházela z předpokladu, že v každé škole jsou nejčastěji dvě paralelní 9. třídy. Při obvyklém počtu třiceti žáků ve třídě a v případě 22 spolupracujících škol z každého kraje by tak výzkumný vzorek obsahoval přibližně 1 300 respondentů. Protože bylo pravděpodobné, že nebude na dotazníkovém šetření spolupracovat hned všech prvních 22 oslovených škol, bylo pro každý kraj náhodně vygenerováno 40 čísel (<http://czblog.cz/generator-nahodnych-cisel-online-a-zdarma/>). Náhodná čísla byla přiřazena konkrétním školám a byly vytvořeny dva seznamy škol pro každý kraj zvlášť, které obsahovaly kromě názvu a adresy také kontaktní informace na vedení školy (ředitel, zástupce) a výchovného poradce. Tyto údaje byly získány z webových stránek jednotlivých škol. V první fázi autorka oslovila ředitele či ředitelky prvních 22 škol v každém kraji, kterým byl zaslán e-mail obsahující základní informace o výzkumu a žádost o spolupráci (dopis příloha 1). Pokud autorka neobdržela do týdne zprávu, oslovila v dané škole zástupce ředitele. Po několika dnech bez opětovné reakce kontaktovala danou osobu telefonicky.

V této fázi výběru byla návratnost ve Středočeském kraji 40,9 % (z 22 oslovených škol potvrdilo spolupráci 9) a v Ústeckém kraji 45,5 % (z 22 oslovených škol potvrdilo spolupráci 10). Pokud vedení školy spolupráci odmítlo, zdůvodnilo to nedostatkem času, spoustou administrativy a také velkým množstvím podobných žádostí. Několik škol nemohlo spolupracovat, protože mělo třídy pouze do 5. ročníku. Je třeba také zmínit, že jednoznačně vstřícnější reakce byla zaznamenána u ředitelky, ředitelé často odmítali spolupracovat s tím, že jsou oslovováni mnoha výzkumníky a nemají čas se spolupráci věnovat. Ve druhé fázi autorka oslovila nejdříve písemně, pak případně telefonicky dalších 14 škol v každém kraji, návratnost byla v obou krajích 50 % (ze 14 oslovených škol potvrdilo spolupráci 7). V této fázi byl kromě vedení školy osloven v kopii také výchovný poradce, což se v konečném výsledku vyplatilo. Pro získání celkem 33 spolupracujících škol (17 z Ústeckého a 16 ze středočeského kraje)

bylo třeba oslovit celkem 72 subjektů, návratnost byla tedy 45,8 %. V deseti případech byla spolupráce potvrzena až po příslibu finanční odměny pro zadávajícího učitele ve výši 300 Kč (7 případů ve Středočeském a 3 případy v Ústeckém kraji). Pokud škola se spoluprací souhlasila, obdržela poštou potřebný počet dotazníků pro všechny své žáky 9. třídy včetně ofrankované obálky pro zpětné zaslání vyplněných dotazníků. Ve všech spolupracujících školách byl dotazník žákům zadán a vyplněný odeslán zpět. Pouze z důvodu nepřítomnosti některých žáků v den zadávání byla celková návratnost 78 %. Finální výzkumný vzorek tvořilo tedy celkem 1 016 respondentů, 524 ze Středočeského a 492 z Ústeckého kraje.

### **3.6 Dotazníkové šetření**

Tato kapitola popisuje proces tvorby výzkumného nástroje a strategii sběru kvantitativních dat. Dotazník je široce využívaným nástrojem v mezinárodních studiích, jak deskriptivních, tak korelačních, které zjišťují vliv jednotlivých faktorů na (ne)využívání soukromého doučování. Při tvorbě dotazníku vycházela autorka ze studie Silové, Būdienové a Braye (2006) a z Brayovy metodologické studie (2010). Metodu dotazníkového šetření využil pro sběr kvantitativních dat také Šťastný ve svém výzkumu fenoménu soukromého doučování u studentů středních škol v Praze a v Moravskoslezském kraji (Šťastný, 2016).

#### **3.6.1 Tvorba dotazníku**

Nejdříve byla vytvořena úvodní stránka dotazníku, kde byli osloveni respondenti, byl jim předestřen cíl výzkumu a vysvětlen pojem soukromé doučování. Následovala první otázka, která zjišťuje, zda respondent využil soukromé doučování a případně jakého druhu. Dále byl dotazník rozdělen na 5 částí, které odpovídaly jednotlivým cílům výzkumu a výzkumným otázkám. První část (blok A) se týkala soukromého individuálního doučování, míry využívání a motivace k (ne)využití. Respondenti měli vybrat jeden předmět, ze kterého využívali soukromé doučování nejčastěji a jakou měli z daného předmětu známku. Další otázky týkající se formy, typu doučujícího a ceny se pak týkaly jen daného zvoleného předmětu. Kdyby se respondent nevyjadřoval ke konkrétnímu předmětu a mluvil obecně, mohly by si některé odpovědi odporovat a výsledky šetření by byly zkreslené. Naopak pokud by se respondent vyjadřoval k více

předmětům, objem dat ke zpracování by se významně zvětšil, aniž by to ale znamenalo jejich větší relevanci. Druhá část (blok B) byla zaměřena na přípravné kurzy. Otázky směřovaly opět k míře a motivaci využití, dotazována byla také cena a typ poskytovatele. Třetí část (blok C) se týkala názorů na soukromé doučování. Pro možnost přesnějšího zpracování dat měli respondenti možnost označit více nabízených odpovědí, ale zároveň museli označit jednu z nabízených formulací jako tu nejdůležitější. Čtvrtá část (blok D) zjišťovala, na jakou střední školu se respondent hlásí a zda musí dělat přijímací zkoušky. Cílem závěrečné části dotazníku (blok E) bylo získat základní sociodemografické údaje, informace o školních výsledcích a rodinném zázemí respondenta. Data získaná z této části dotazníku byla použita k vyhodnocování výsledků v souvislosti s kulturním kapitálem rodiny žáka (dotazník příloha 2).

V dotazníku byly použity většinou uzavřené otázky nabízející alternativní odpovědi. Čtrnáct otázek bylo polouzavřených, kromě nabízených odpovědí měl respondent možnost vybranou odpověď upřesnit nebo odpovědět zcela jinak. Škálování bylo použito, pro zjednodušení, pouze v otázkách týkajících se četnosti a časového rozsahu doučování, ceny a počtu žáků ve skupině přípravného kurzu. Dotazník byl pilotován v září 2015 v 9. třídě ZŠ Praha Ďáblice. Cílem této fáze tvorby dotazníku bylo ověření doby potřebné k jeho vyplnění, tedy 20–25 minut, a získání zpětné vazby, na jejímž základě došlo k přeformulování několika otázek a úvodní informace o soukromém doučování tak, aby žáci lépe pochopili zadání. Z pilotáže vyplynulo, že je v úvodu třeba žákům dobře vysvětlit, co to znamená soukromé doučování, že se jedná o placené doučování, nikoli o to, co jim případně nabízí škola zdarma. Žáci také téměř nevyužili možnosti doplnit svou odpověď v polouzavřených otázkách, nicméně autorka se je rozhodla v dotazníku ponechat.

### **3.6.2 Zpracování dat**

Většina proměnných v dotazníku jsou nominální proměnné (pohlaví, bydliště, profese, má/nemá soukromé doučování apod.). Dalšími proměnnými jsou ordinální proměnné (vzdělání rodičů, známky, prospěch apod.). Intervalové proměnné se týkají frekvence, časové dotace a ceny za doučování a také počtu žáků ve skupině přípravného kurzu. Hlavním kritériem je četnost odpovědí, případně modus a korelace mezi proměnnými. K určení nezávislosti dvou nominálních proměnných (např. zjištění rozdílu mezi

využitím přípravných kurzů v porovnání krajů) byl použit test *chí-kvadrát*, ke zjištění míry vztahu mezi proměnnými (např. míra využití soukromého doučování ve vztahu k typu zvolené školy) byl použit *kontingenční koeficient (Pearsonův)*, pro zjištění závislosti (např. závislost mezi vzděláním rodičů a využíváním soukromého doučování) byl použit *korelační koeficient (Spearmanův)*. Data z vyplněných dotazníků byla přepsána do souboru MS Excel (základní deskriptivní statistika získaného souboru dat), pro statistickou analýzu (statistické testy významnosti a korelace) byl použit program Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) verze 20.

### **Ověřování stanovených hypotéz**

Všechny hypotézy obsahují proměnnou „využívání / nevyužívání soukromého doučování“. Míra (ne)využívání byla vztažena k faktorům, které ji ovlivňují, tedy k motivaci, ke školním výsledkům, k volbě střední školy a k rodinnému zázemí žáků. Každá hypotéza vyjadřuje předpokládaný vztah vybraných proměnných, vždy je stanovena také nulová hypotéza a zdůvodněny využití statistické metody.

### **Porovnání krajů**

Nejdříve byla srovnána míra využívání soukromého doučování žáky Středočeského a Ústeckého kraje. Žáci odpovídali v dotazníku na otázku č. 1: *Využil/a jsi v průběhu 2. stupně ZŠ, nebo v současnosti využíváš, některou z následujících forem doučování?* Žáci odpovídali ano / ne a v případě odpovědi ano – využil/a zvolili z nabídky formu doučování. Pro porovnání míry využívání soukromého, tedy placeného doučování byly zpracovány odpovědi: ano, využil/a jsem nebo využívám placené doučování. Míra využití soukromého doučování v porovnání krajů je znázorněna v tabulce 4.

Znění hypotézy:

*HA1: Soukromé doučování využívají ve větší míře žáci ze Středočeského kraje než žáci z Ústeckého kraje.*

K této hypotéze je formulována nulová hypotéza:

*H01: V míře využívání soukromého doučování není mezi kraji rozdíl.*

Tabulka 4. Využití placeného doučování v porovnání krajů

	N			%		
	Ústecký	Středočeský	Σ	Ústecký	Středočeský	Σ
Nevyužil/a	303	248	551	57,5	50,7	54,2
Využil/a	224	241	465	42,5	49,3	45,8
Σ	527	489	1 016	100	100	100

Zdroj: autorka

Pro testování této hypotézy je vzhledem k nominálním proměnným vhodný test nezávislosti chí-kvadrát. Byla určena hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ . Výsledek testu provedeného na údajích v tabulce je statisticky významný ( $p = 0,004$ ,  $p < \alpha$ ), nulová hypotéza  $H_0$  tedy byla zamítnuta a byla přijata hypotéza alternativní  $H_A$ : Soukromé doučování využívají ve větší míře žáci ze Středočeského kraje (49,3 %) než žáci z Ústeckého kraje (42,5 %).

#### Využití soukromého doučování v jednotlivých předmětech

V souvislosti se soukromým individuálním doučováním bylo zjišťováno, jak se liší míra jeho využívání v jednotlivých předmětech v porovnání krajů. Proměnnou byla „matematika“ a „angličtina“, jako nejdoučovanější předměty.

Znění hypotézy:

*HA2a: V míře doučování matematiky je mezi kraji rozdíl.*

*HA2b: V míře doučování angličtiny je mezi kraji rozdíl.*

Znění nulové hypotézy:

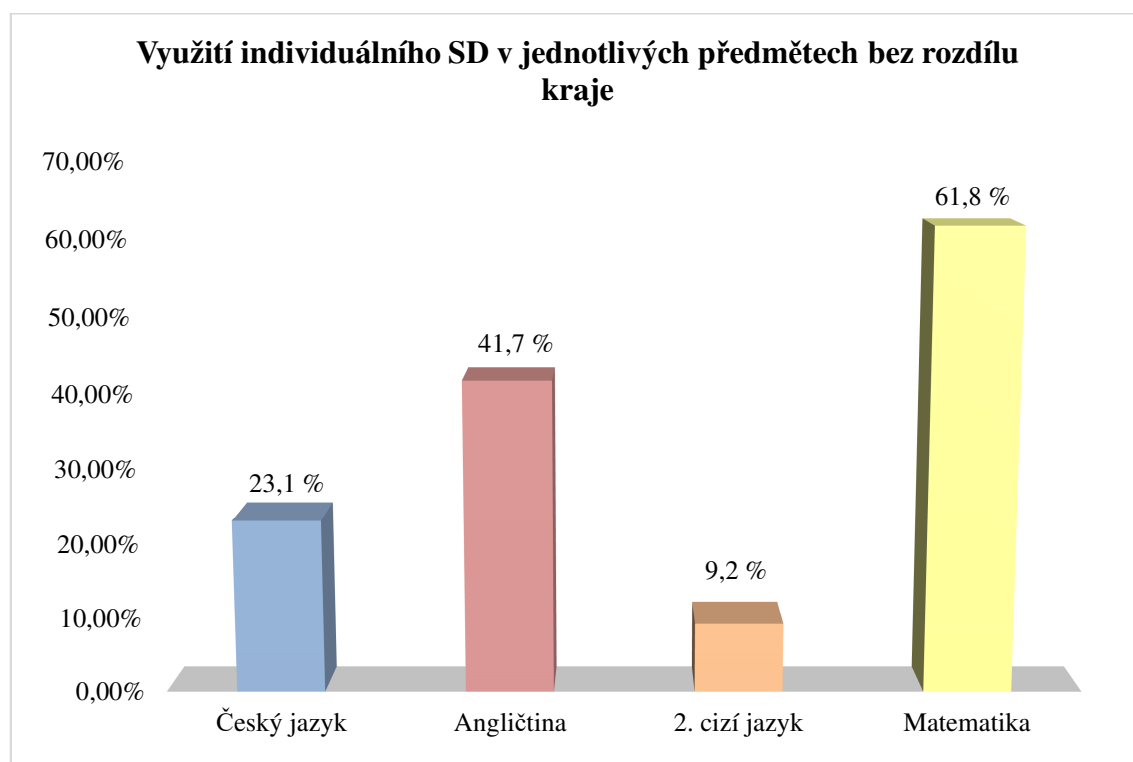
*H02a: V míře doučování matematiky není mezi kraji rozdíl.*

*H02b: V míře doučování angličtiny není mezi kraji rozdíl.*

Pro testování této hypotézy bylo třeba vzít v úvahu výsledky statistického zpracování dat týkajících se využívání individuálního soukromého doučování v jednotlivých předmětech (matematika, angličtina). Pro testování byl zvolen test nezávislosti chí-kvadrát. Byla určena hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ . Z výsledku testu vyplývá, že rozdíl v míře využívání soukromého doučování v matematice v porovnání krajů není statisticky významný ( $p = 0,483$ ,  $p > \alpha$ ), alternativní hypotéza  $H_A$ 2a tedy nebyla přijata

a byla přijata nulová hypotéza H02a. Podobně je tomu i v míře doučování angličtiny, kdy test také potvrdil statisticky nevýznamný rozdíl mezi kraji ( $p = 0,298$ ,  $p > \alpha$ ), alternativní hypotéza HA2b tedy nebyla přijata a byla přijata nulová hypotéza H02b. Míra doučování v matematice a angličtině je tedy v obou krajích stejná. Graf 1 znázorňuje celkové procentuální zastoupení žáků, kteří využili soukromé doučování v jednotlivých předmětech bez rozdílu kraje.

*Graf 1. Míra využití soukromého doučování*



Zdroj: autorka

### **Důvody pro využití soukromého doučování**

U žáků, kteří odpověděli, že využili nebo využívají soukromé doučování, byla dále zkoumána motivace, tedy z jakého důvodu využili soukromého doučování (otázka č. 10). Respondenti mohli vybrat některé z nabízených důvodů, či dopsat jiný, ale pro přesnější zpracování dat měli také označit jeden z vybraných důvodů jako nejdůležitější. První hypotéza ověřuje, zda byla hlavní motivací pro využití soukromého individuálního doučování snaha o doplnění učiva. Další hypotéza se týká motivace k využití placených skupinových kurzů v porovnání krajů.

Znění hypotéz:

*HA3: Žáci mají individuální SD z matematiky kvůli doplnění učiva častěji než v ostatních předmětech.*

*HA4: Žáci ze Středočeského kraje navštěvují skupinové kurzy kvůli přípravě na přijímací zkoušky častěji než žáci z kraje Ústeckého.*

K těmto hypotézám byly formulovány nulové hypotézy:

*H03: Žáci využívají individuální SD kvůli doplnění učiva ve stejné míře v matematice i ostatních předmětech.*

*H04: Žáci ze Středočeského kraje navštěvují skupinové kurzy kvůli přípravě na přijímací zkoušky ve stejné míře jako žáci z kraje Ústeckého.*

Pro testování třetí hypotézy byl zvolen test nezávislosti chí-kvadrát. Byla určena hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ . Z výsledku testu vyplývá, že rozdíl ve využívání individuálního SD kvůli doplnění učiva z matematiky či jiných předmětů není statisticky významný ( $p = 0,914$ ,  $p > \alpha$ ), alternativní hypotéza HA3 nebyla přijata a byla přijata hypotéza nulová H03.

Tabulka 5 znázorňuje procentuální zastoupení žáků, kteří využili individuální soukromé doučování z jednoho zvoleného předmětu z důvodu zlepšení známky nebo doplnění učiva. Celkem 42,4 % respondentů uvedlo, že si chtělo zlepšit známku nebo že si to přáli rodiče a celkem 19,8 % respondentů využilo soukromé doučování kvůli doplnění učiva, které zameškali nebo nepochopili v průběhu výuky.

*Tabulka 5. Hlavní důvody k využívání individuálního soukromého doučování*

	%	n
Rodiče si přejí zlepšení známky	15,3	49
Žák si přeje zlepšení známky	27,1	87
Doplnění nepochopeného učiva	2,4	11
Doplnění zameškaného učiva	17,4	56
N		321

Zdroj: autorka

Pro testování čtvrté hypotézy byl zvolen test nezávislosti chí-kvadrát. Při hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  vyplývá z výsledku testu, že rozdíl v míře využívání skupinových

kurzů kvůli přípravě na přijímací zkoušky v porovnání krajů není statisticky významný ( $p = 0,599$ ,  $p > \alpha$ ). Alternativní hypotéza HA4 tedy nebyla přijata a byla přijata nulová hypotéza H04. Tabulka 6 znázorňuje procentuální zastoupení žáků využívajících skupinové kurzy z důvodu přípravy na přijímací zkoušky nebo z důvodu přípravy na školní vyučování.

*Tabulka 6. Důvody pro využití skupinových kurzů*

	%	n
Příprava na přijímací zkoušky	86,3	113
Příprava na vyučování	13,7	18
N		131

Zdroj: autorka

### **Poskytovatelé soukromého doučování**

Poskytovateli individuálního soukromého doučování bývají jak učitelé základních či středních škol, tak vysokoškolští studenti (tabulka 7). Skupinové přípravné kurzy organizují buď základní či střední školy, nebo soukromé agentury.

Znění hypotézy:

*HA5: Individuální soukromé doučování poskytují častěji učitelé ZŠ a SŠ než studenti VŠ.*

Nulová hypotéza:

*H05: Individuální soukromé doučování poskytují ve stejné míře studenti vysokých škol i učitelé.*

*Tabulka 7. Poskytovatelé placeného individuálního doučování, bez rozdílu kraje*

	Ma		Čj		Aj		2. jazyk	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Student VŠ	14,6	24	12,5	4	23,9	26	18,8	3
Student SŠ	5,5	9	3,1	1	9,0	1	12,5	2
Učitel z naší ZŠ	31,1	51	43,8	14	6,4	7	6,3	1
Učitel z jiné ZŠ	15,9	26	18,8	6	18,3	20	12,5	2
Učitel SŠ	13,4	22	9,4	3	24,8	27	6,3	1
Někdo jiný	19,5	32	12,5	32	25,7	28	43,8	7
N		164		32		109		16

Zdroj: autorka



Chí-kvadrát test aplikovaný v tabulce 7 říká, že je statisticky významný rozdíl mezi doučujícími jednotlivých předmětů. Hypotéza HA5 tedy není ověřena pomocí chí-kvadrát testu, ale procentuelními daty získanými z dotazníku. Z výsledků v tabulce (tabulka 7) vyplývá, že matematiku a český jazyk doučují častěji učitelé ZŠ, cizí jazyky častěji vysokoškolští studenti nebo učitelé SŠ. V tabulce je také vidět, že český jazyk a matematiku doučují nejčastěji učitelé z těžší ZŠ jako žák.

V souvislosti s poskytovateli skupinových přípravných kurzů byla stanovena následující hypotéza:

*HA6: Přípravné kurzy organizují častěji střední školy než soukromé agentury.*

Nulová hypotéza:

*H06: Střední školy organizují přípravné kurzy stejně často jako soukromé agentury.*

*Tabulka 8. Přehled poskytovatelů přípravných kurzů*

	Kraj		
	Ústecký %	Středočeský %	Celkem %
Tvoje ZŠ	31,5	31,9	33,6
Jiná ZŠ	2,3	5,3	3,7
SŠ	32,8	46,9	39,3
Soukromá agentura	22,1	4,4	13,9
Někdo jiný	7,6	11,5	9,4

N = 244

Zdroj: autorka

Četnost odpovědí byla zpracována v tabulce (tabulka 8) a pro testování byl zvolen test nezávislosti chí-kvadrát. Výsledek testu při hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  provedeného na údajích v tabulce je statisticky významný ( $p = 0,001$ ,  $p < \alpha$ ), nulová hypotéza H06 tedy byla zamítnuta a byla přijata hypotéza alternativní HA6, že střední školy organizují skupinové přípravné kurzy častěji (39,3 %) než soukromé agentury (13,9 %). Z tabulky je také patrný rozdíl mezi kraji. Ve Středočeském kraji jsou přípravné kurzy jen zřídka organizovány soukromými agenturami (4,4 %). Většinu přípravných kurzů organizují střední školy.

### Míra využívání soukromého doučování a volba střední školy

V dotazníkovém šetření byla také zkoumána souvislost mezi mírou využívání soukromého doučování a volbou střední školy (tabulka 9). Podle toho, zda si žák zvolil gymnázium nebo (ne)maturitní obor na odborné škole, byla stanovena následující alternativní hypotéza:

*HA7: Častěji využívají soukromé doučování žáci, kteří se hlásí na gymnázium nebo na maturitní obor SŠ.*

*H07: Není rozdíl v míře využívání soukromého doučování mezi žáky, kteří se hlásí na gymnázium či na maturitní obor SŠ a žáky hlásícími se na nematuritní obor střední školy.*

*Tabulka 9. Využití placeného doučování ve vztahu s volbou střední školy, bez rozdílu kraje*

	n	Placené doučování	
		Ano %	Ne %
Žádná SŠ	14*	50,0	50,0
Nematuritní obor	198	30,3	69,7
Maturitní obor	573	47,6	52,4
Gymnázium	218	55,5	44,5

N = 1 003

\* příliš malé n

Zdroj: autorka

Četnost odpovědí byla zpracována v kontingenční tabulce (tabulka 9) a pro testování byl zvolen test nezávislosti chí-kvadrát. Výsledek testu při hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  provedeného na údajích v tabulce je statisticky významný ( $p = 0,000$ ,  $p < \alpha$ ), nulová hypotéza H07 tedy byla zamítnuta a byla přijata hypotéza alternativní HA7, že v míře využívání soukromého doučování je rozdíl mezi žáky, kteří se hlásí na gymnázium či maturitní obor střední školy a žáky, kteří využívají soukromé doučování ve větší míře než ti, co se hlásí na obor nematuritní.

## **Kulturní kapitál rodiny, využívání soukromého doučování, školní výsledky a volba střední školy**

Následující hypotézy byly formulovány v souvislosti zkoumání vlivu kulturního kapitálu rodiny, především vzdělání rodičů, na školní výsledky žáků, míru využívání soukromého doučování a na volbu střední školy.

Byly stanoveny následující hypotézy:

*HA8: Na gymnázia a střední odborné školy s maturitou se hlásí častěji žáci rodičů s vyšším vzděláním.*

*HA9: Žáci rodičů s vyšším vzděláním mají lepší školní výsledky.*

*HA10: Soukromé doučování využívají častěji děti z rodin s vyšším kulturním kapitálem.*

K těmto hypotézám byly formulovány nulové hypotézy:

*H08: Vzdělání rodičů nepůsobuje rozdíly v počtu žáků hlásících se na gymnázia nebo střední odborné školy s maturitou a na střední odborné školy bez maturity.*

*H09: Vzdělání rodičů nepůsobuje rozdíly ve školních výsledcích žáků.*

*H010: Není rozdíl v míře využívání soukromého doučování žáky z rodin s vyšším a nižším kulturním kapitálem.*

Jako první byla ověřována hypotéza týkající se vzdělání rodičů a volby střední školy žáků. Proměnná „nejvyšší dosažený stupeň vzdělání“ mohla nabývat těchto hodnot: základní, střední škola s výučním listem, střední škola s maturitou a vysoká škola. Další proměnnou byly zvolené střední školy: žádná, s výučním listem, s maturitou a gymnázium. Výsledky chí-kvadrát testu, provedeného na údajích v tabulce (tabulka 10), prokázaly významnost vlivu vzdělání rodičů na volbu střední školy. Při hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  je vliv vzdělání rodičů statisticky významný (vzdělání matky  $p = 0,030$ , vzdělání otce  $p = 0,031$ ,  $p < \alpha$ ), přestože více než korelační koeficient hovoří o velkém vlivu vzdělání obou rodičů na výběr školy procenta dětí, které se hlásí na dané typy škol. Nulová hypotéza H08 tedy byla zamítnuta a byla přijata alternativní hypotéza HA8, že na maturitní obory středních škol se hlásí děti rodičů s vyšším dosaženým vzděláním (tabulka 35 v kapitole 4.2.5).

Druhá testovaná hypotéza se zabývala vztahem dosaženého vzdělání rodičů a školními výsledky žáka. Na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  byla pomocí chí-kvadrát testu ověřována významnost vztahu vzdělání matky / otce na známky v daných předmětech: matematika, český jazyk, angličtina a druhý cizí jazyk (tabulka 9). Korelační koeficient nabýval jak u otce, tak u matky ve vztahu s jednotlivými předměty hodnotu  $r = 0,220-0,269$ ,  $p < 0,001$ , významnost vlivu vzdělání rodičů se tedy potvrdila, mírně větší vliv na školní výsledky žáka má vzdělání matky. Nulová hypotéza  $H_{09}$  byla zamítnuta a byla přijata hypotéza alternativní  $H_{A9}$ , žáci rodičů s vyšším vzděláním mají lepší školní výsledky (tabulka 34 v kapitole 4.2.5).

Třetí hypotéza se týkala míry využívání soukromého doučování ve vztahu ke kulturnímu kapitálu rodiny (tabulka 10). Autorka pracovala s proměnnými „vyšší a nižší kulturní kapitál“. Proměnná nižší a vyšší KK nabývala při kódování (ot. 38) hodnoty:

8 = HRAJI S RODIČI SPOLEČENSKÉ HRY

9 = CHODÍM S RODIČI NA VÝLETY

10 = SPORTUJEME NEBO SPORTUJI SÁM

11 = CHODÍME DO DIVADLA, ZA KULTUROU

12 = CHODÍM DO KROUŽKU, ODDÍLU, VYJMA SPORTU

13 = HRAJI NA POČÍTAČI

14 = JINÉ AKTIVITY – otevřená odpověď

Podle rekódu otázky 38 (*hodnoty 8, 9, 10, 11, 12 = 1; hodnoty 13, 14 = 2*) byli označeni za žáky s vyšším KK ti, kteří uvedli jako nejčastější volnočasovou aktivitu odpovědi 8–12. Žáci, kteří uvedli odpověď 13 nebo 14 byli označeni za ty s nižším KK. Hodnota odpovědi 14 byla zahrnuta k proměnné „nižší KK“ vzhledem k typu volných odpovědí:

Jsem venku s kamarády ( $n = 100$ ), poslouchám hudbu na youtube ( $n = 49$ ), hraji si s domácím mazlíčkem ( $n = 39$ ), různé (nedělám nic, zahrada, kutilství, myslivost,  $n = 42$ ).

Pro testování byl zvolen chí-kvadrát test při hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ , který potvrdil statisticky významný rozdíl ( $p = 0,000$ ,  $p < \alpha$ ) mezi mírou využívání soukromého doučování žáky z rodin s vyšším kulturním kapitálem oproti žákům z rodin s nižším kulturním kapitálem (tabulka 10). Nulová hypotéza  $H_{010}$  byla zamítnuta a byla

přijata alternativní hypotéza HA10, že soukromé doučování využívají častěji děti z rodin s vyšším kulturním kapitálem.

*Tabulka 10. Soukromé doučování a kulturní kapitál*

	Soukromé doučování		
	ANO %	NE %	Σ
Nižší KK	37,9	62,1	330
Vyšší KK	51,9	48,1	620
Σ	447,0	503,0	950

Zdroj: autorka

### 3.7 Shrnutí

Těžištěm výzkumu bylo dotazníkové šetření, jehož respondenty byli žáci 9. tříd základních škol ve Středočeském a Ústeckém kraji ve školním roce 2015/2016. V souladu s cíli disertační práce bylo cílem dotazníku získání dat týkajících se žáků 2. stupně, kteří využili nebo dosud využívají soukromé doučování. Analýza získaných dat přinesla informaci o míře, formách a důvodech využívání soukromého doučování v průběhu 2. stupně, o názorech žáků na soukromé doučování a také o vlivu kulturního kapitálu rodin na využívání soukromého doučování a na školní výsledky žáků obecně.

Vzorek (n = 1 016) byl vytvořen vícestupňovým výběrem. Nejprve byly zvoleny dva srovnatelné z hlediska demografického, avšak z hlediska socioekonomického velmi rozdílné regiony (Středočeský a Ústecký kraj). Poté byly náhodně vybrány základní školy na území obou regionů a v nich 9. třídy. Pro účely výzkumu vytvořila autorka vlastní výzkumný nástroj – dotazník, který byl ve školách administrován třídními učiteli 9. tříd nebo výchovnými poradci.

## **4 Empirická zjištění**

### **4.1 Výsledky dotazníkového šetření**

Tato kapitola obsahuje souhrnné výsledky dotazníkového šetření, jehož cílem byla deskripce stavu soukromého doučování, jeho míry a intenzity využívání žáky 2. stupně základních škol. Klíčovou otázkou je jaký žák využívá soukromé doučování a jaké faktory mají vliv na využívání soukromého doučování<sup>1</sup>.

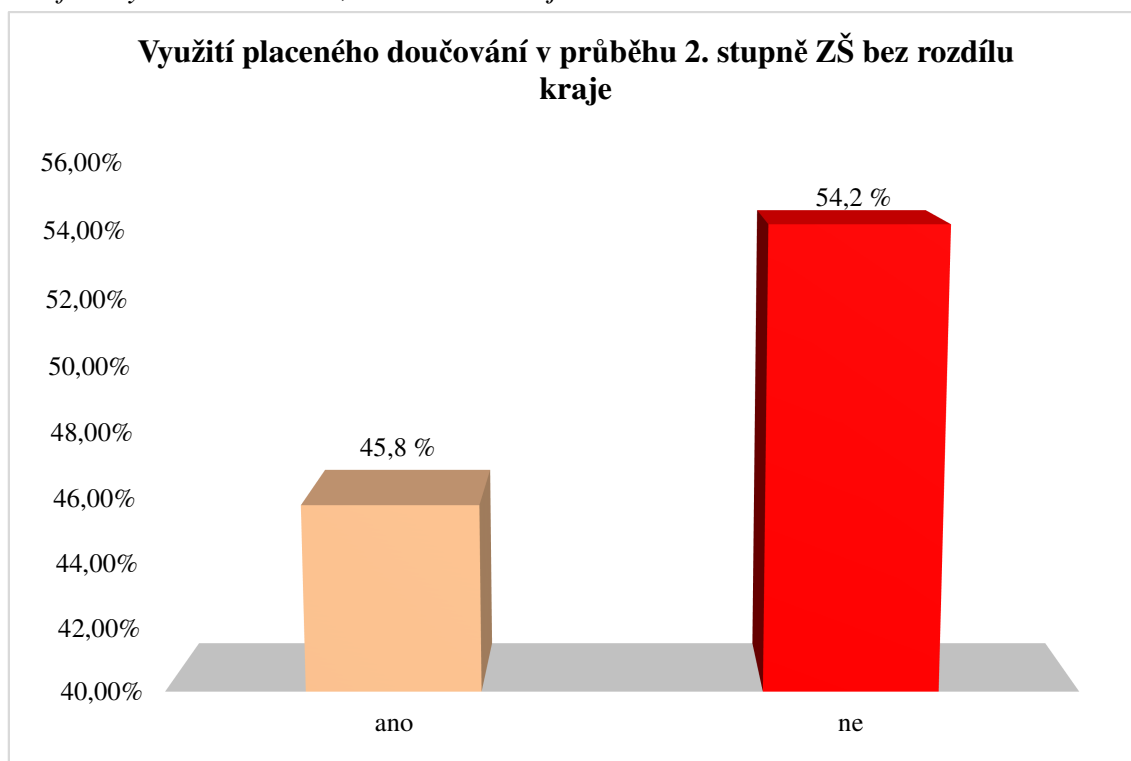
#### **4.1.1 Míra a intenzita využívání doučování**

Cílem výzkumu je popsat stav fenoménu soukromého doučování na 2. stupni základních škol, zejména u žáků 9. tříd, kteří se nacházejí na přechodu mezi základním a středním vzděláváním. V souladu s tím byla první část dotazníku věnována zjišťování míry a intenzity využívání soukromého doučování. První otázka v úvodu dotazníku byla, zda žák někdy využil doučování z některých školních předmětů. Pokud ano, zda to bylo v průběhu 2. stupně nebo zda využívá v současnosti, tedy v 9. třídě. Z celkového počtu dotazovaných (1 016) uvedlo celkem 632 žáků, tedy 62,2 %, že v průběhu 2. stupně využilo nějakou formu doučování. V případě neplaceného doučování využili žáci nejčastěji pomoci v rámci rodiny a známých. Placené doučování využilo v průběhu 2. stupně celkem 45,8 % žáků z obou krajů z celkového vzorku (viz graf 2). Celkem 18 % z nich využilo individuální doučování, dalších 12 % žáků se zúčastnilo přípravných kurzů a 15 % žáků využilo dokonce obě zmíněné formy doučování. V porovnání krajů využilo ve Středočeském kraji nějakou formu placeného doučování o 6,8 % žáků více (v případě placeného individuálního doučování o 11,6 % více) než v Ústeckém kraji. Rozdíly mezi chlapci a dívkami v míře využívání placeného doučování jsou významné. Z celkového počtu dotazovaných dívek z obou krajů uvedlo 51,4 % z nich, že využilo soukromé doučování oproti 38,6 % z celkového počtu dotazovaných chlapců v obou krajích.

---

<sup>1</sup> Není-li uvedeno jinak, tabulky a grafy v této kapitole a kapitole 3.5 jsou vytvořeny autorkou na základě získaných dat a nejsou převzaty z jiných zdrojů.

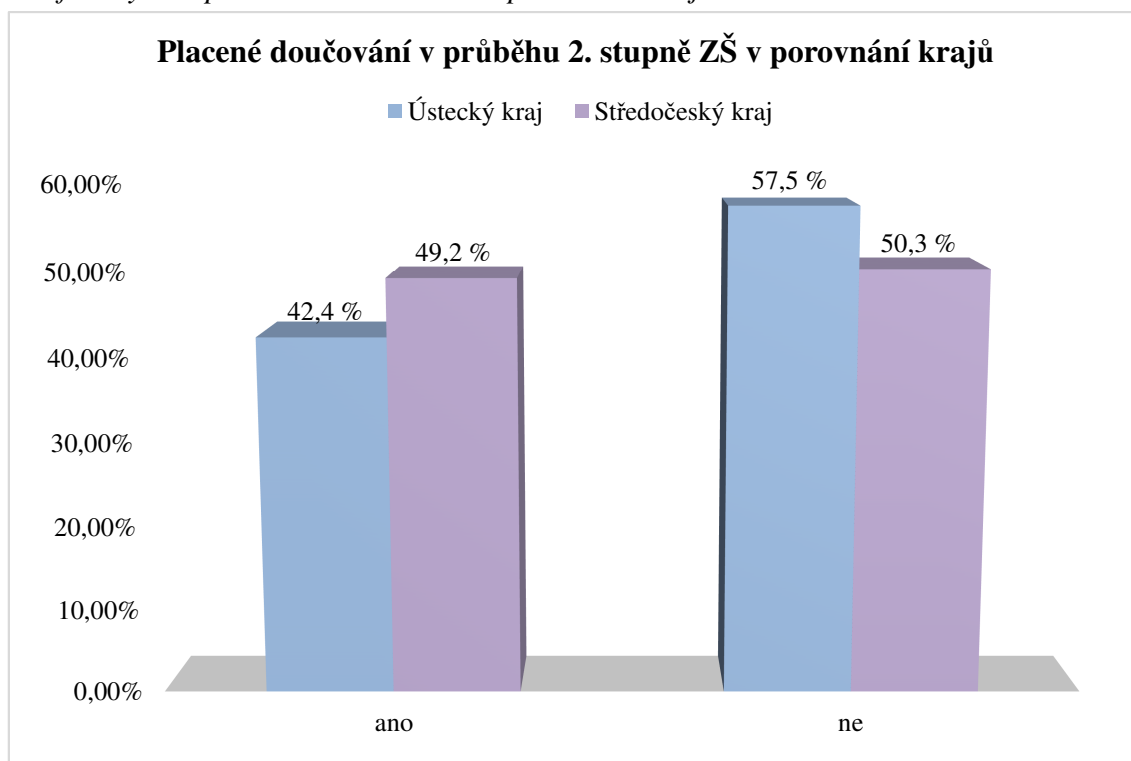
Graf 2. Využití SD celkem, bez rozdílu kraje



Zdroj: autorka

Pokud žáci využili soukromého doučování, tedy za úplatu, byli dotazováni na formu doučování. Individuální soukromé doučování, z celkového počtu žáků využívajících soukromé doučování, využilo 39,5 % žáků ze Středočeského kraje a 27,9 % žáků z Ústeckého kraje, a to nejčastěji v průběhu 8. a 9. třídy. Z celkového počtu žáků, kteří využili individuální soukromé doučování, se většina (70 %) doučovala 1 až 2 hodiny týdně. V porovnání krajů lze uvést, že žáci z Ústeckého kraje využívali individuální doučování pravidelněji než žáci ve Středočeském kraji, z nichž třetina uvedla, že se doučuje nárazově, jen když je potřeba. Individuálního soukromého doučování využívalo pravidelně 70 % žáků v Ústeckém kraji a 63,3 % žáků ve Středočeském kraji. Dále byli žáci dotazováni na soukromé doučování ve formě přípravných kurzů, jichž využilo ve Středočeském kraji 23,1 % žáků a v Ústeckém kraji 24,9 % žáků (viz graf 3).

*Graf 3. Využití placeného doučování v porovnání krajů*



Zdroj: autorka

V tabulce 9 je znázorněn vztah mezi využitím soukromého doučování a typem střední školy, kterou si žáci zvolili. Je zřejmé, že nejvíce žáků, bez rozdílu kraje, kteří využili soukromé doučování, se hlásí na gymnázium nebo maturitní obor.

#### **4.1.2 Názory žáků na soukromé doučování a důvody pro jeho využití**

V rámci získávání informací o stavu soukromého doučování na 2. stupni základních škol se dotazníkové šetření zabývalo také důvody, proč žáci využili, případně nevyužili, soukromé doučování. Dalším cílem bylo zjistit, jak žáci obecně vnímají soukromé doučování. Analýza byla provedena na základě odpovědí na několik otázek. V otázce číslo 25 žáci označovali výroky, které nejlépe vyjadřovaly jejich názor na soukromé doučování s tím, že potom vybrali jeden jako nejdůležitější. Tento výrok byl zařazen do statistického zpracování. Podobně byly zpracovány také odpovědi na otázku číslo 3, 10 a 20, kde byli žáci dotazováni na důvody, proč využili nebo nevyužili placené individuální doučování nebo přípravné kurzy. Pokud žáci nevyužili individuální doučování ani přípravné kurzy a myslí si, že by bylo pro ně doučování vhodné, mohli



se vyjádřit v otázce číslo 4, případně 18, pokud ještě v době dotazníkového šetření účast v přípravném kurzu plánovali.

Tabulka 11 analyzuje odpovědi žáků na otázku číslo 25 ze sloupce 2, kde žáci vybírali jeden nejdůležitější výrok, který odpovídá jejich názoru na soukromé doučování. Čtvrtina (25,5 %) všech dotazovaných bez rozdílu kraje si myslí, že výuka by měla být tak kvalitní, aby žáci doučování vůbec nepotřebovali. Celkem 23,5 % žáků z obou krajů uvedlo, že znalosti získané ve škole jsou dostačující jak k dosažení dobrých známek, tak ke zvládnutí přijímacích zkoušek. Nicméně v porovnání krajů jsou s kvalitou výuky méně spokojeni žáci Středočeského kraje. Celkem 18 % respondentů z obou krajů uvedlo, že doučování je důležité, protože učitel ve škole učivo dobře nevysvětlí a v tomto smyslu byli opět kritičtější žáci ze Středočeského kraje, z nichž tento názor zastává 20,8 % oproti 15,2 % žáků z kraje Ústeckého.

*Tabulka 11. Názory žáků na soukromé doučování (SD)<sup>2</sup>*

Názor na SD	Kraj %		Celkem	
	Ústecký	Středočeský	N	%
Nepotřebuji SD, znalosti ze školy mi stačí na dobré známky	26,8	20,0	209	23,5
Učitelé se k těm, co mají SD, chovají lépe	3,1	2,5	25	2,8
SD mají jen žáci z bohatých rodin	1,8	1,4	14	1,6
Bez SD není možné mít dobré známky, zvládnout přijímací zkoušky	2,7	5,7	37	4,2
Žáci mají SD, aby se naučili něco navíc	15,8	18,6	153	17,2
SD mi připadá drahé	4	4,1	36	4,0
SD mají jen slabí žáci	4	2,5	29	3,3
Výuka by měla být kvalitní, aby SD nebylo třeba	26,6	24,4	227	25,5
Žáci mají SD, protože učitel látku dobře nevysvětlí	15,2	20,8	160	18,0

N = 890

Zdroj: autorka

Při analýze četnosti odpovědí označených ve sloupci 1 v otázce číslo 25 týkajících se názorů na soukromé doučování bez rozdílu kraje bylo zjištěno, že pouze 10 % žáků si myslí, že se učitelé k doučovaným žákům chovají lépe, než k ostatním. Pouze 7–8 % žáků uvedlo, že je doučování jen pro bohaté a jen 10 % žáků si myslí, že bez doučování

<sup>2</sup> Výsledek je statisticky významný spíše díky velké citlivosti chí-kvadrátu u otázek s větším množstvím odpovědí. Přesto jsou rozdíly v názorech A a I poměrně zajímavé.

nelze zvládnout přijímací zkoušky. Soukromé doučování připadá drahé pouze 14 % žáků a pouze 15 % žáků si myslí, že je doučování jen pro slabé. Téměř 25,5 % žáků si myslí, že by měla být výuka taková, aby doučování nebylo zapotřebí, což potvrzuje výsledek v tabulce 11. Z porovnání krajů lze konstatovat, že si žáci v Ústeckém kraji častěji myslí, že lze ve škole mít dobré známky i bez doučování. Rozdíl není statisticky významný, ale patrný je a potvrzuje výsledky v tabulce 9. Žáci ve Středočeském kraji si častěji myslí, že doučování je k úspěšnému složení přijímacích zkoušek nezbytné a také že se soukromého doučování účastní ti, kteří se chtějí dozvědět něco navíc. Žáci ve Středočeském kraji jsou výrazně kritičtější vůči učitelům, když jich o 9 % více než v Ústeckém kraji uvedlo, že učitelé ve škole učivo dobře nevysvětlí, a proto je nutné doučování.

Z tabulky 12 vyplývá, že hlavní motivací k využití placeného individuálního doučování je bez rozdílu kraje snaha o zlepšení známky na vysvědčení. Uvedla to více než čtvrtina všech respondentů. Dalšími důvody v pořadí byly příprava na přijímací zkoušky či doplnění učiva, které žáci v průběhu vyučování nepochopili. Více než 20 % žáků, kteří mají individuální doučování z matematiky, uvedlo, že nepochopilo učivo v hodině. Z žáků, kteří mají individuální doučování kvůli přijímacím zkouškám, se 26,6 % z nich doučuje matematiku a 21,9 % český jazyk. Důležitým faktorem pro využívání placeného individuálního doučování je také tlak rodičů na zlepšení známky, a to především v českém jazyce (tabulka 12). V porovnání krajů lze uvést, že v Ústeckém kraji je větší tlak ze strany rodičů na zlepšení známky, žáci se také častěji doučují kvůli přijímacím zkouškám a také proto, že se chtějí dozvědět něco navíc. Pokud mají žáci placené individuální doučování proto, že se chtějí dozvědět něco nad rámec školního kurikula nebo potřebují více procvičovat, pak se to týká pouze jazyků, především angličtiny.

*Tabulka 12. Hlavní důvody placeného individuálního doučování v jednotlivých předmětech bez rozdílu krajů*

	Čj	M	Aj	2. cizí jazyk	Celkem obecně	
	%	%	%	%	N	%
Rodiče chtějí zlepšení známky	28,1	13,9	13,0	12,5	49	15,3
Žák chce zlepšit známku	34,4	27,2	24,1	31,3	87	27,1
Žák chce doplnit učivo, moc se neučil	0	3,8	3,7	0	11	3,4
Žák chce doplnit učivo, protože nepochopil v hodině	6,3	20,3	16,7	18,8	56	17,4
Příprava na přijímací zkoušky	21,9	26,6	5,6	6,3	57	17,8
Žák se chce dozvědět něco navíc	0	3,2	24,1	18,8	34	10,6
Žák potřebuje více procvičovat	9,4	3,8	8,3	6,3	19	5,9

N = 321

Zdroj: autorka

Nejčastější důvody, proč žáci bez rozdílu kraje nevyužili placeného individuálního doučování, jsou: učivo jsem zvládl ve škole (17,6 %), přátelé nebo příbuzní mi poskytli doučování zdarma (16,6 %), nepotřebuji doučování, protože mám dobré známky (16,4 %) a nemusím dělat přijímací zkoušky (15,6 %). Výsledky jsou patrné z tabulky 13, v porovnání krajů lze říci, že větší počet žáků z Ústeckého kraje nemusí dělat přijímací zkoušku a naopak více žáků ze Středočeského kraje uvedlo, že nepotřebuje doučování, protože mají dobré známky. Toto tvrzení je v souladu s výsledky v tabulce 11, kde je nejčastější motivací k využití placeného individuálního doučování snaha o zlepšení známky. Ti, kteří nevyužili placeného individuálního doučování ani přípravných kurzů, ale myslí si, že by doučování potřebovali, uvedli jako nejčastější důvod bez rozdílu kraje opět potřebu zlepšení známky (63,1 %) a přípravu na přijímací zkoušky (49,9 %). Nesrovnalost v procentech je způsobena faktem, že žáci měli možnost uvést u otázky č. 4 více odpovědí.

Tabulka 13. Hlavní důvody nevyužití placeného individuálního doučování

Důvod nevyužití	Kraj %		Celkem	
	Ústecký	Středočeský	N	%
Nemusím dělat přijímací zkoušky	17,7	12,9	93	15,6
Pro rodiče nejsou známky důležité	0,9	0,4	4	0,7
Je těžké sehnat doučovatele	4,3	2,2	20	3,3
Pomohli mi učitelé ve škole	17,4	17,7	105	17,6
Nepotřebuji, mám dobré známky	15,0	18,1	98	16,4
Nehlásím se na SŠ	0,9	0,7	5	0,8
Pro rodiče je to drahé	2,4	1,1	11	1,8
Není pro mě důležité mít lepší známku	2,1	3,3	16	2,7
Všechno se naučím ve škole	16,8	16,2	99	16,6
Nechci získat vědomosti navíc	0,6	1,1	5	0,8
Rodina a přátelé mi pomohli zdarma	17,7	21,4	116	19,4
Jiný důvod	4,0	4,8	26	4,3

N = 1 016

Zdroj: autorka

Jako hlavní důvod pro neúčast v přípravném kurzu uvedli žáci bez rozdílu kraje fakt, že ho se svými znalostmi nepotřebují, nebo že se doučovali zdarma s přáteli či rodinnými příslušníky. Rozdíly v odpovědích mezi kraji jsou prakticky nulové, jen žáci ve Středočeském kraji častěji uvedli, že se nezúčastnili přípravného kurzu, protože již využili placené individuální doučování (tabulka 14). Celkem 17,8 % všech dotazovaných bez rozdílu kraje uvedlo, že má v plánu se ještě nějakého přípravného kurzu zúčastnit.

Tabulka 14. Důvody neúčasti v přípravném kurzu

Důvod nevyužití	Kraj %		Celkem	
	Ústecký	Středočeský	N	%
Se svými znalostmi nepotřebuji	14,6	10,2	127	12,5
Kurz je pro rodiče příliš drahý	4,4	4,1	43	4,2
V blízkosti bydliště není žádný kurz	5,1	5,5	54	5,3
Využil/a jsem individuální SD	7,4	11,9	97	9,5
Rodina či přátelé mi pomohli zdarma	19,0	20,9	202	19,9
Výuka na škole je kvalitní, kurz nepotřebuji	10,1	9,0	97	9,5
Jiný důvod	8,2	7,2	78	7,7

N = 698

Zdroj: autorka

#### 4.1.3 Placené individuální doučování

Z výsledku šetření vyplynulo, že individuální soukromé doučování využilo, nejčastěji v průběhu 8. a 9. třídy, celkem 39,5 % žáků ze Středočeského kraje a 27,9 % žáků z Ústeckého kraje. Tito žáci v dotazníku blíže charakterizovali individuální doučování vzhledem k formě, intenzitě a motivaci, také vzhledem k poskytovatelům a ceně. Otázka č. 10 se zabývala motivací žáků k využití placeného individuálního doučování. Žáci měli možnost uvést více důvodů, proč využili doučování, ale zároveň museli vybrat jen jeden nejdůležitější.

Z výsledků vyplývá (tabulka 16), že jednoznačně hlavním důvodem pro využití individuálního doučování je snaha zlepšit si známku. Celkem 27,1 % dotazovaných žáků z obou krajů si přeje zlepšit známku, u 15,2 % si to přejí rodiče.

Díky údajům získaných z odpovědí na otázku č. 16 lze říci, že většina žáků z obou krajů se pro využití placeného individuálního doučování rozhodla sama nebo jej žákům navrhli rodiče. Učitelé žákům doučování téměř nenavrhovali. Tento výsledek ale může být zkreslen, protože učitelé mohli navrhnout využití doučování přímo rodičům, například na třídní schůzce. Většina žáků (69,5 %) z obou krajů měla doučování pravidelně, v Ústeckém kraji se však pravidelně doučovalo o 9,7 % žáků více než v kraji Středočeském, kde se naopak doučovalo nárazově o 9,7 % žáků více než v Ústeckém kraji. Individuální doučování využívali žáci v obou krajích nejčastěji po dobu 1–3 měsíců, a to 1–2 hodiny týdně. V Ústeckém kraji se objevilo o 5,9 % více žáků využívajících individuální doučování po dobu až 1 roku než ve Středočeském kraji (tabulka 15).

*Tabulka 15. Pravidelnost a délka využívání placeného individuálního doučování*

	Kraj		
	Ústecký %	Středočeský %	Celkem %
Pravidelně	75,0	65,3	69,5
Nárazově	25,0	34,7	30,5
N = 341			
méně než 1 hod týdně	19,4	20,3	19,9
1–2 hod týdně	72,9	68,2	70,2
více než 2 hod týdně	7,6	11,5	9,8
N = 336			
méně než 1 měsíc	14,4	14,2	14,3
1–3 měsíce	23,3	22,6	22,9
4–6 měsíců	15,8	25,8	21,4
7–12 měsíců	23,3	17,4	19,9
déle než 12 měsíců	23,3	20,0	21,4
N = 336			

Zdroj: autorka

Nejčastěji využívají žáci placeného individuálního doučování shodně celkem v obou krajích v průběhu 8. a 9. třídy (celkem 56,6 %). Z výsledků dotazování vyplývá, že polovina žáků z obou krajů využila placené individuální doučování z matematiky. Dalším doučovaným předmětem je angličtina (celkem v obou krajích 33 %) a český jazyk (celkem v obou krajích 10 %). Další cizí jazyk se v obou krajích bez rozdílu doučuje jen 4,8 % žáků, především se jedná o němčinu (celkem 15 z 16 případů). Rozdíly mezi kraji nejsou významné, nicméně lze uvést, že v Ústeckém kraji se o něco více žáků doučuje němčinu než český jazyk. V tabulce 12 lze porovnat odpovědi na otázky č. 8 a 10 (1. sloupec), jednotlivé předměty byly přiřazeny k důvodům, proč si žáci individuální doučování zvolili. Je evidentní, že pouze v angličtině si žáci chtějí rozšířit své znalosti nad rámec školního kurikula (celkově v obou krajích 45 % žáků). Nepochopení učiva v hodině uvedlo jako jeden z důvodů, proč se doučují matematiku, celkem 51,2 % žáků bez rozdílu kraje. Přijímací zkoušky jako další důvod pro využití individuálního doučování z českého jazyka a matematiky uvedlo celkem, bez rozdílu kraje, 57,6 % žáků u českého jazyka a 45,1 % u matematiky. Přání rodičů zlepšit známku uvedlo jako důvod k doučování celkem 58,6 % žáků z obou krajů u matematiky a 41,3 % žáků u angličtiny. Významné procento žáků uvedlo tento důvod také

u českého jazyka (celkem 78,8 %) a druhého cizího jazyka (celkem 68,8 %), ale zde je třeba vzít v úvahu nízký počet dotazovaných.

Tabulka 16 shrnuje motivaci k využití individuálního doučování bez rozdílu krajů z hlediska pouze jednoho hlavního důvodu, který uvedli žáci v otázce č. 8 ve 2. sloupci. Lze tedy konstatovat, že hlavním důvodem, proč se žáci doučují, je zlepšení známky. Dalším důvodem pro využití doučování je nepochopení učiva v hodině a příprava na přijímací zkoušky. Pouze v jazycích, a to především v angličtině, je cílem také *enrichment*, tedy výuka nad rámec školního kurikula. Obohacení spočívá ve větším procvičení učiva a větší možnosti používat jazyk v mluvené podobě. Tedy více konverzovat a získat tak výhodu oproti spolužákům, kteří nemají možnost v běžné vyučovací hodině tolik mluvit.

*Tabulka 16. Hlavní důvod pro využití placeného individuálního doučování, bez rozdílu kraje*

	Ma %	Čj %	Aj %	2. jazyk %
Rodiče chtějí zlepšit známku	13,9	28,1	13	12,5
Já si chci zlepšit známku	27,2	34,4	24,1	31,3
Doplnit učivo, nepochopil jsem	20,3	6,3	16,7	18,8
Příprava na přijímací zkoušky	26,6	21,9	5,6	6,3
Chci se dozvědět něco navíc	3,8	9,4	8,3	6,3

N = 268

Zdroj: autorka

Další část dotazníku se zaměřila na poskytovatele placeného individuálního doučování, na formu, místo setkávání a cenu. Žáci měli také možnost ohodnotit kvalitu doučování. Data z tabulky 17 vyjadřují, že nejčastějším poskytovatelem placeného individuálního doučování byl učitel z žákovy základní školy. Dále student vysoké školy, případně někdo jiný, tedy ani učitel, ani student. Téměř polovině žáků (43,8 %), kteří se doučují z českého jazyka, poskytuje doučování učitel jejich základní školy, na druhém místě učitel z jiné základní školy a dále student vysoké školy. V případě doučování z matematiky je hlavním poskytovatelem opět učitel žákovy základní školy (31,1 %), případně učitel z jiné základní školy. Co se týče doučování jazyků, žáci uvedli, že je nejčastěji doučuje někdo jiný. V případě angličtiny patří mezi časté poskytovatele také student vysoké školy nebo středoškolský učitel. Výsledky dat druhého cizího jazyka mohou být zkresleny nízkým počtem respondentů (n = 16).

*Tabulka 17. Poskytovatelé placeného individuálního doučování, bez rozdílu kraje*

	Ma %	Čj %	Aj %	2. jazyk %
Student VŠ	14,6	12,5	23,9	18,8
Student SŠ	5,5	3,1	9,0	12,5
Učitel z naší ZŠ	31,1	43,8	6,4	6,3
Učitel z jiné ZŠ	15,9	18,8	18,3	12,5
Učitel SŠ	13,4	9,4	24,8	6,3
Někdo jiný	19,5	12,5	25,7	43,8

N = 314

Zdroj: autorka

V obou krajích je zřejmá jednoznačná preference osobního setkávání za účelem placeného individuálního doučování (tabulka 18), a to nejčastěji u poskytovatele nebo u žáka doma (tabulka 19). Cena za hodinu individuálního doučování se pohybovala nejčastěji v rozmezí 100–150 Kč. Nicméně je patrný rozdíl mezi doučováním angličtiny a ostatních předmětů, kdy čtvrtina dotazovaných, kteří měli doučování, uvedla, že cena za hodinu přesahovala částku 200 Kč (tabulka 20). Část žáků (15 % z celkového počtu doučovaných individuálně) také uvedla, že neví, kolik rodiče za doučování zaplatili.

*Tabulka 18. Formy placeného individuálního doučování v jednotlivých předmětech, bez rozdílu kraje*

	Ma %	Čj %	Aj %	2. jazyk %
Osobní setkávání	96,3	97,0	97,2	100,0
Via internet	1,2	0	1,8	0
Jinak	2,5	3,0	9,0	0

N = 320

Zdroj: autorka

*Tabulka 19. Místo poskytování placeného individuálního doučování, celkově, bez rozdílu kraje*

	%
U žáka doma	26,2
U poskytovatele doma	47,1
Jinde	26,8

N = 325

Zdroj: autorka



Tabulka 20. Cena za hodinu individuálního doučování v jednotlivých předmětech, bez rozdílu kraje

	Ma %	Čj %	Aj %	2. jazyk %
Méně než 100 Kč	15,3	21,9	12	25,0
100–150 Kč	32,5	34,4	33,3	25,0
151–200 Kč	22,1	25,0	23,1	31,3
Více než 200 Kč	7,4	9,4	25,0	12,5
Nevím	22,7	9,4	6,5	6,3

N = 318

Zdroj: autorka

#### 4.1.4 Přípravné kurzy

Druhý blok dotazníku směřoval otázky k přípravným kurzům. Jedná se o placené kurzy, které žákům nabízejí různé instituce (např. soukromé firmy, agentury, střední školy), které žákům pomohou se něco doučit nebo se připravit na přijímací zkoušky. Z výsledků šetření vyplynulo, že přípravných kurzů se celkem v obou krajích (rozdíl mezi kraji nejsou významné) zúčastnilo 24,1 % žáků. Důležitá je také informace, že se ještě celkem 17,8 % žáků plánuje nějakého přípravného kurzu zúčastnit. Zde se objevuje rozdíl mezi kraji, protože žáků, kteří mají teprve v plánu se přípravných kurzů účastnit, je v Ústeckém kraji o 6,1 % více. V případě, že se žáci přípravného kurzu nezúčastnili, měli označit v dotazníku označit jeden hlavní důvod, proč to mu tak je. Z tabulky 21 vyplývá, že hlavním důvodem, bez rozdílu kraje, je fakt, že žáci již využili doučování zdarma nebo že přípravný kurz nepotřebují.

Tabulka 21. Hlavní důvod pro nevyužití přípravných kurzů

	Kraj					
	Ústecký		Středočeský		Celkem	
	%	n	%	n	%	N
Plánují kurz, tedy neodpovídali	31,3	165	31,3	153	31,3	318
Se svými znalostmi kurz nepotřebuji	14,6	77	10,2	50	12,5	127
Kurz je pro rodiče drahý	4,4	23	4,1	20	4,2	43
V blízkosti bydliště není kurz	5,1	27	5,5	27	5,3	54
Využil jsem placené individuální doučování	7,4	39	11,9	58	9,5	97
Využil jsem doučování zdarma	19,0	100	20,9	102	19,9	202
Výuka je dobrá, kurz nepotřebuji	10,1	53	9,0	44	9,5	97
Jiný důvod	8,2	43	7,2	35	7,7	78
N		527		489		1 016

Zdroj: autorka

Pokud se žáci přípravných kurzů zúčastnili, byla hlavní motivací v obou krajích příprava na přijímací zkoušky (celkem 86,3 %). Pouze 19,8 % žáků se účastnilo, celkem bez rozdílu kraje, přípravného kurzu v průběhu školního roku kvůli přípravě na vyučování. Protože mohli žáci uvést obě varianty, z dat vyplývá, že přibližně 5 % žáků se zúčastnilo obou typů přípravných kurzů. Pořadateli přípravných kurzů byly nejčastěji střední školy (celkem v obou krajích 39,3 %) nebo základní školy, které žáci navštěvovali (tabulka 22). Z tabulky 22 vyplývá, že počet žáků, kteří se zúčastnili přípravného kurzu, je v obou krajích srovnatelný. Obvykle bylo v jedné skupině přípravného kurzu 11 až 20 žáků (celkem v obou krajích 39,1 %). Ve Středočeském kraji bylo o 17,9 % více kurzů s vyšším počtem žáků ve skupině (tabulka 23). Cena za přípravný kurz se v obou krajích pohybovala nejčastěji od 500 do 800 Kč. Je třeba vzít v potaz, že celkem 39,3 % žáků uvedlo, že netuší, kolik rodiče za přípravný kurz zaplatili. Z tabulky 23 je zřejmé, že rozdíly mezi kraji nejsou významné.

Lze tedy konstatovat, že z celkového počtu dotazovaných využilo placené doučování 33,3 % žáků hlásících se na nematuritní obor, 47,6 % těch, kteří se hlásí na maturitní obor a 55,5 % žáků, kteří se hlásí na gymnázium. Je třeba také zohlednit fakt, že dotazníkové šetření proběhlo v posledním roce, kdy ještě nebyly zavedeny povinné jednotné přijímací zkoušky. Celkem tedy jen 19,7 % žáků uvedlo, že musí konat přijímací zkoušku a 21,7 % dosud nevědělo.

*Tabulka 22. Počet žáků (%) v přípravném kurzu dle poskytovatele*

	Kraj					
	Ústecký		Středočeský		Celkem	
	%	n	%	n	%	N
Tvoje ZŠ	35,1	46	31,9	36	33,6	82
Jiná ZŠ	2,3	3	5,3	6	3,7	9
SŠ	32,8	43	46,9	53	39,3	96
Soukromá agentura	22,1	29	4,4	5	13,9	34
Někdo jiný	7,6	10	11,5	13	9,4	23

N = 244

Zdroj: autorka

Tabulka 23. Přehled počtu žáků ve skupině přípravného kurzu a přehled cen za kurz

	Kraj					
	Ústecký		Středočeský		Celkem	
	%	n	%	n	%	N
Méně než 5 žáků	14,2	18	13,5	15	13,9	33
5–10 žáků	30,7	39	22,5	25	26,9	64
11–20 žáků	30,7	39	48,6	54	39,1	93
21 a více žáků	24,4	31	15,3	17	20,2	48
N = 238						
Méně než 500 Kč	14,6	19	20,5	23	10,7	42
501–800 Kč	4,6	6	17,9	20	12,0	26
801–1 000 Kč	10,8	14	13,4	15	6,2	29
1 001–1 500 Kč	4,6	6	8,0	9	9,5	15
více než 1 500 Kč	9,2	12	9,8	11	9,5	23
Nevím	48,5	63	28,6	32	39,3	95
N = 230						

Zdroj: autorka

#### 4.1.5 Vliv socioekonomického statusu a kulturního kapitálu rodiny na využívání soukromého doučování

Cílem posledního bloku dotazníku bylo získat sociodemografické údaje a data týkající se socioekonomické situace rodiny žáka. Několik otázek bylo směřováno také přímo ke kulturnímu kapitálu rodiny (vzdělání rodičů a volnočasové aktivity).

Z celkového počtu respondentů z obou krajů dohromady bylo 45 % chlapců a 55 % dívek. Celkově byla většina respondentů z města (65,6 %), rozdíly mezi kraji jsou však statisticky významné. Proměnná město/vesnice není přesněji operacionalizována, není pro interpretaci výsledků klíčová, autorka použila vymezení dle databáze ČSÚ. V Ústeckém kraji bylo 72,8 % žáků z města, zatímco ve Středočeském kraji je poměr vyrovnanější: 57,9 % žáků je z města a 42,1 % z vesnice. Většina městských žáků (58,3 %) celkem, bez rozdílu kraje, nedojíždí a navštěvuje školu v místě svého bydliště. Z tabulky 24 vyplývá, že ve Středočeském kraji dojíždí do školy vzdálené do 20 minut od bydliště o něco více žáků (36,8 %) než v Ústeckém kraji (32,1 %).

Tabulka 24. Dojíždění do ZŠ podle krajů

	Kraj		
	Ústecký %	Středočeský %	Celkem %
Škola v místě bydliště	61,6	54,6	58,3
Dojíždění do 20 minut	32,1	36,8	34,3
Dojíždění 20–40 minut	5,2	6,4	5,7
Dojíždění déle jak 40 minut	1,1	2,3	1,7

N = 1 011

Zdroj: autorka

Z celkového počtu respondentů žije 70,1 % žáků ve 3–4 členné domácnosti. V Ústeckém kraji žije o 4,3 % více žáků ve dvoučlenné domácnosti. Z tabulky 25 vyplývá, že většina dotazovaných, bez rozdílu kraje, má vlastní pokoj (77,4 %), vlastní počítač (80,8 %) a připojení na internet (96 %). Většina domácností má také knihovnu s naučnou literaturou (73,6 %), naopak jen 37,6 % rodin má knihovnu s klasickou literaturou. Sportovní vybavení vlastní celkem 90,1 % rodin, v Ústeckém kraji o 5,7 % méně než v kraji Středočeském.

Tabulka 25. Vybavení domácnosti žáka z hlediska socioekonomického

	Celkem bez rozdílu kraje	
	Ano %	Ne %
Vlastní pokoj	77,4	22,6
Vlastní počítač	80,8	19,2
Internet	96,0	4,0
Naučná literatura	73,6	26,4
Klasická literatura	37,6	62,4
Sportovní vybavení	90,2	9,8

N = 1 014

Zdroj: autorka

Žáci byli také dotazováni na známku z matematiky, českého jazyka, angličtiny a druhého cizího jazyka na posledním vysvědčení, tedy v pololetí 9. třídy. Z tabulky 26 je zřejmé, že nejlepší známky mají žáci, bez rozdílu kraje, z cizích jazyků. Žáci ve Středočeském kraji mají výrazně lepší známky z angličtiny a lepší prospěch z druhého cizího jazyka. Ve Středočeském kraji má jedničku z angličtiny o 7,7 % a z druhého cizího jazyka o 6,2 % žáků více než v Ústeckém kraji.

Tabulka 26. Známková z jednotlivých předmětů na pololetním vysvědčení v 9. třídě

		Kraj		
		Ústecký %	Středočeský %	Celkem %
Známková z matematiky				
	1	15,0	18,1	16,5
	2	30,9	31,3	31,1
	3	31,5	32,3	31,9
	4	21,2	2,1	18,8
	5	1,6	16,0	1,8
N = 995				
Známková z českého jazyka				
	1	16,9	19	17,9
	2	39,7	37,3	38,5
	3	31,5	30,6	31,1
	4	11,5	12,9	12,2
	5	4,0	2,0	3,0
N = 994				
Známková z angličtiny				
	1	26,7	34,4	30,4
	2	39,5	32,9	36,3
	3	21,8	23,5	22,6
	4	11,7	8,3	10,1
	5	4,0	8,0	6,0
N = 994				
Známková z 2. cizího jazyka				
	1	26,4	32,6	29,9
	2	39,3	36,7	38
	3	25,6	22,5	24,1
	4	7,6	7,5	7,6
	5	1,2	6,0	9,0
N = 991				

Zdroj: autorka

Pro získání dat o socioekonomickém zázemí byli žáci dotazováni na vzdělání svých rodičů a podmínky, ve kterých s rodinou žijí. Většina (42,3 %) otců všech dotazovaných žáků, bez rozdílu kraje, dosáhla středoškolského vzdělání s maturitou nebo středoškolského vzdělání s výučním listem (39 %). Vyšší nebo vysokoškolské vzdělání má 15,9 % otců a 2,8 % má jen základní vzdělání. Podobné výsledky byly zaznamenány také u matek, nicméně lze konstatovat, že středoškolského vzdělání s maturitou dosáhlo celkově o 6 % matek více než otců, z nichž ve Středočeském kraji o 4,2 % více než v kraji Ústeckém, kde je také o 2,7 % více matek se základním vzděláním. Ve Středočeském kraji je o 1,2 % více otců s vyšším nebo vysokoškolským vzděláním.

Obecně lze konstatovat, že více žen než mužů dosahuje středoškolského vzdělání s maturitou (tabulka 27).

*Tabulka 27. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů*

	Ústecký		Kraj Středočeský		Celkem	
	%	n	%	n	%	N
Vzdělání otce						
Základní	2,9	14	2,6	12	2,8	26
Středoškolské nematuritní	39,1	186	38,9	177	39	363
Středoškolské maturitní	42,4	202	42,2	192	42,3	394
Vyšší a vysokoškolské	15,5	74	16,3	74	15,9	148
N		476		455		931
Vzdělání matky	%	n	%	n	%	n
Základní	5,5	27	2,8	13	4,2	40
Středoškolské nematuritní	31,7	157	31,4	146	31,6	303
Středoškolské maturitní	46,5	230	50,3	234	48,3	464
Vyšší a vysokoškolské	16,4	81	15,5	72	15,9	153
N		495		465		960

Zdroj: autorka

Co se týče finančního zajištění rodin, uvedla většina žáků (67,7 %), bez rozdílu kraje, že je jejich rodina průměrně finančně zajištěná, a 12,5 % žáků uvedlo nadprůměrné finanční zajištění rodiny. Celkem 16,3 % žáků nedokáže finanční situaci posoudit. Je třeba vzít v úvahu také fakt, že žáci posuzují finanční situaci rodiny pouze podle svého okolí, nikoli podle celorepublikových údajů. Žáci byli také dotazováni na počet členů v domácnosti, ve které žijí, v případě rozvedených rodičů platila ta domácnost, kde tráví více času. Celkem 70,1 % dotazovaných, bez rozdílu kraje, uvedlo, že žije ve 3–4 členné domácnosti, což odpovídá údajům o tom, že většina z nich má 1–2 sourozence. Rozdíly mezi kraji nicméně existují, protože ve Středočeském kraji žije o 5,6 % dětí v pěti a vícečetné domácnosti, oproti tomu v Ústeckém kraji žije o 4,6 % dětí ve dvoučlenné domácnosti. Žáci žijící ve dvoučlenné domácnosti (tedy jen s jedním rodičem) mají významně horší známky než ostatní (tabulka 28). Většina těchto žáků, bez rozdílu kraje, dosahuje v matematice, českém jazyce, angličtině a 2. cizím jazyku jen průměrných výsledků (celkem 56 %), si zvolí střední školu s maturitou (tabulka 29).

*Tabulka 28. Žák žijící ve dvoučlenné domácnosti a jeho prospěch, bez rozdílu kraje*

Známka	Matematika %	Český jazyk %	Angličtina %	2. cizí jazyk %
1	6,2	7,4	24,7	19,0
2	28,4	24,7	32,1	35,4
3	34,6	44,4	27,2	29,1
4	27,2	23,5	13,6	15,2
5	3,7	0	2,5	1,3
N	991	990	990	987

Zdroj: autorka

*Tabulka 29. Žák žijící ve dvoučlenné domácnosti a volba střední školy, bez rozdílu kraje*

Střední škola	%
Žádná	2,4
Nematuritní obor	25,0
Maturitní obor	56,0
Gymnázium	16,6
N = 999	

Zdroj: autorka

Závěrečná část dotazníku se zabývala kulturním kapitálem rodiny, především v souvislosti s dosaženým vzděláním rodičů a druhem volnočasových aktivit (kapitola 2.2.2 a 2.2.3 této práce). Z tabulky 30 vyplývá, že nejvíce žáků, bez rozdílu kraje, tráví volný čas sportováním nebo hraním her na počítači. Pokud měli žáci uvést jen jednu z aktivit, kterou mají ve volném čase nejraději, pak celkem 32,9 % z celkového počtu dotazovaných uvedlo, že sportuje, 15,3 % hraje hry na počítači a 14 % žáků navštěvuje nějaký kroužek. Celkem 19,3 % žáků (o 3,1 % více v Ústeckém kraji) si z nabídky aktivit nevybralo a tráví tedy svůj volný čas jinak.

Tabulka 30. Nejoblíbenější volnočasová aktivita

	Kraj Ústecký		Středočeský		Celkem	
	%	n	%	n	%	N
Hraji s rodiči společenské hry	3,3	16	5,8	27	4,3	43
Chodím s rodiči na výlety	6,9	34	10,6	49	8,7	83
Sportuji s rodiči nebo sám	31,8	156	34,0	157	32,9	313
Chodím s rodiči do divadla, na koncerty ...	6,3	31	4,1	19	5,3	50
Chodím do zájmového kroužku	14,1	69	13,9	64	14,0	133
Hraji hry na počítači	16,7	82	13,9	64	15,3	146
Jiné aktivity	20,8	102	17,7	82	19,3	184

N = 952

Zdroj: autorka

Souvislost mezi vzděláním rodičů a prospěchem žáků znázorňuje tabulka 31, ze které vyplývá, že s vyšším vzděláním rodičů roste, bez rozdílu kraje, procento žáků s jedničkou z matematiky, českého jazyka a angličtiny. Dále lze konstatovat, že mezi dětmi vysokoškolsky vzdělaných matek je třikrát více těch, kteří mají jedničku z českého jazyka, oproti dětem matek bez maturity.

Tabulka 31. Prospěch žáků vzhledem ke vzdělání rodičů, bez rozdílu kraje

	Vzdělání otce				N
	ZŠ	SŠ nematur.	SŠ s matur.	VOŠ, VŠ	
n/otec	26	363	394	148	931
	%	%	%	%	
jednička z M	19,2	12,0	19,9	24,3	
Jednička z Čj	23,1	11,3	22,8	26,4	
jednička z Aj	26,9	19,8	37,5	43,1	
N/žák	618				
	Vzdělání matky				N
	ZŠ	SŠ nematur.	SŠ s matur.	VOŠ, VŠ	
n/matka	40	303	464	153	960
	%	%	%	%	
jednička z M	7,5 *	12,8	17,7	25,5	
Jednička z Čj	5 *	11,1	20,0	31,5	
jednička z Aj	15 *	19,1	35,5	43,0	
N/žák	782				

Zdroj: autorka



Souvislost mezi vzděláním rodičů a volbou střední školy popisuje tabulka 32. Gymnázium volí nejčastěji děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Nematuritní obor na SŠ volí většinou děti rodičů s nematuritním vzděláním.

Vzhledem ke korelačním koeficientům lze konstatovat, že vztah mezi vzděláním rodičů a volbou střední školy je silnější než vztah mezi vzděláním rodičů a prospěchem. I když vztah vzdělání matky a známek žáka je silnější než u otce, u výběru střední školy tento rozdíl mezi rodiči zaniká.

Tabulka 32. Vzdělání rodičů vzhledem k volbě střední školy, bez rozdílu kraje

Střední škola	Vzdělání otce								
	ZŠ		SŠ nematur.		SŠ s matur.		VOŠ, VŠ		N
	%	n	%	n	%	n	%	n	
Žádná	12,0	3	1,7	6	5,0	2	7,0	1	12
SŠ nematuritní	20,0	5	30,4	109	10,3	40	7,5	11	165
SŠ s maturitou	56,0	14	55,6	199	53,8	248	48,3	71	532
Gymnázium	12,3	3	12,3	44	25,4	99	43,5	64	210
N	25		358		389		147		919
Střední škola	Vzdělání matky								
	ZŠ		SŠ nematur.		SŠ s matur.		VOŠ, VŠ		N
	%	n	%	n	%	n	%	n	
Žádná	8,1	3	1,0	3	9,0	4	1,3	2	12
SŠ nematuritní	29,7	11	30,7	93	14,5	66	5,3	8	178
SŠ s maturitou	59,5	22	58,7	178	58,6	267	51,0	77	544
Gymnázium	2,7	1	9,6	29	26,1	119	42,4	64	213
N	37		303		456		151		947

Zdroj: autorka

## 4.2 Interpretace výsledků dotazníkového šetření

Autorka se při interpretaci výsledků kvantitativního výzkumu zamýšlí nad hlavními faktory, které přispívají ke zvýšené míře využívání soukromého doučování se všemi implikacemi z toho vyplývajících. Těmi faktory jsou školní výsledky a kvalita výuky a s tím související příprava na přijímací zkoušky a kulturní kapitál rodiny (zejména vzdělání rodičů).

## Důvody pro využití soukromého doučování

Vezmeme-li v úvahu výsledky dotazníkového šetření v této práci a výsledky výzkumu Šťastného, je evidentní, že doučování obecně je fenoménem, který doprovází české základní i střední vzdělávání. Více než 60 % žáků devátých tříd využilo nějakou formu doučování ať již placeného, nebo jim zdarma pomáhal někdo z rodiny či okruhu známých. Do placeného doučování investovali rodiče více než 45 % dotazovaných žáků. Podobné výsledky přinesl i výzkum na středních školách, kdy deklarovalo zkušenost se soukromým doučováním více než 36 % žáků (Šťastný, 2016).

Hlavním důvodem pro využití soukromých hodin je zlepšení známky, a to jak u žáků ZŠ, tak u středoškoláků (Šťastný, 2016), a to především z matematiky. Dalším nejvíce doučovaným předmětem je angličtina (celkem 33 % dotazovaných v obou krajích), dále již v menší míře následuje český a druhý cizí jazyk (především němčina). A právě v souvislosti s doučováním jazyků zmínili respondenti jako jeden z důvodů *enrichment*, tedy snahu získat znalosti nad rámec školního kurikula. Dále je zřejmé, že se většina žáků nespolehá v přípravě na přijímací zkoušky pouze na školní výuku, stejně tak je tomu také u středoškoláků a jejich přípravě na přijímací zkoušky na VŠ (Šťastný, 2016).

Žáci uvedli, že individuální doučování je přesněji zacíleno na jejich individuální potřeby, nicméně jedním z deklarovaných důvodů využití doučování je také nedostatečná kvalita výuky ve smyslu „učitel látku dobře nevysvětlí“, „výuka mě nepřipraví na testy přijímacích zkoušek“. Ke kvalitě výuky lze vztáhnout také zjištění odpovídající na otázku, ve které mohli respondenti vyjádřit svůj názor na soukromé doučování. Čtvrtina všech dotazovaných žáků celkem v obou krajích si myslí, že by výuka měla být tak kvalitní, aby žáci doučování vůbec nepotřebovali. Celkem 18 % respondentů z obou krajů uvedlo, že doučování je důležité, protože učitel ve škole učivo dobře nevysvětlí. Přitom nejčastěji poskytují soukromé individuální doučování žákům 9. tříd učitelé stejné nebo jiné ZŠ, podobně je tomu i u středoškoláků, přestože tam je podíl učitelů doučujících vlastní studenty relativně malý (Šťastný, 2016).

Etickou rovinu daných zjištění by bylo nutno podrobit detailnějšímu výzkumu. Otázkou by bylo, zda jsou si učitelé vědomi, že umí v rámci soukromých hodin vyučovat, z pohledu žáků, lépe. Na druhé straně téměř čtvrtina žáků uvedla, že znalosti získané

ve škole jsou dostačující jak k dosažení dobrých známek, tak ke zvládnutí přijímacích zkoušek. Je tedy zřejmé, že žáci, respektive jejich rodiče, si kvality výuky všímají. Otázkou je, co pro ně znamená kvalitní výuka. Pokud je to výhradně ta, co připraví žáky na testy, z pedagogického hlediska to není relevantní stanovisko. Nicméně respondenti také uvedli, že na soukromé hodině doučující respektuje individuální potřeby žáka, věnuje se jeho nedostatkům, více procvičuje, hodina je zábavná. To je logické, nicméně o jistý individuální přístup ve výuce by se měl každý učitel snažit. Přestože individualizovat výuku v počtu třiceti žáků ve třídě lze velmi těžko. Tento problém by mohly, a v mnohých školách již řeší, tzv. půlené hodiny nejen jazyků, ale i matematiky a českého jazyka. To ale souvisí s financování škol, protože je potřeba proplatit více úvazků a v případě základních škol se potýkat i s nedostatečným počtem vyučujících.

Většina dotazovaných žáků 9. tříd uvedla, že se doučuje především matematiku, stejně jako více než polovina dotazovaných středoškoláků (Šťastný, 2016). Jako jeden z důvodů, proč se žáci ZŠ doučovali matematiku, uvedla více jak polovina z nich, že v hodině učivo nepochopili. Kvalita a metoda výuky v případě matematiky, je diskutovaným problémem. Ve výzkumu matematické gramotnosti PISA dosahují čeští žáci průměrné úrovně, přestože matematika je nejdoučovanějším předmětem. Také index její oblíbenosti, který souvisí s výukou a osobností učitele, je velmi nízký (Koncepce matematické gramotnosti ve výzkumu PISA 2003, 2004).

Z výzkumů PISA vyplývá, že ačkoli se čeští žáci drží v průměru zemí OECD, jejich největším problémem jsou úlohy vyžadující kreativní a logické myšlení. Přestože je matematická gramotnost pro výzkum PISA definována jako schopnost jedince pochopit roli matematiky ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala životní potřeby tvořivého a přemýšlivého občana. S tím přímo souvisí negativní přístup žáků k matematice (Škultéty, 2019).

### **Porovnání krajů**

Výsledky šetření v obou krajích se významně nelišily. Nicméně rozdíl byl zaznamenán v míře využívání individuálního soukromého doučování. Ve Středočeském kraji se doučovalo o 11,4 % žáků více a spíše nárazově, naopak v Ústeckém kraji se doučovalo méně žáků, ovšem pravidelněji a déle. Nabízí se vysvětlení, že v okolí

Prahy, především v okresech Praha – východ a západ, z nichž se značná část žáků hlásí na střední školu v Praze, je kladen důraz na testování znalostí na úkor pochopení látky a dalším dovednostem. Ve Středočeském kraji si o 3 % žáků více myslí, že bez soukromého doučování není možné mít lepší známky nebo úspěšně složit přijímací zkoušky. Vzhledem ke kvalitě výuky byli kritičtější žáci ze Středočeského kraje. Celkem 20,8 % žáků ze Středočeského kraje si myslí, že učitel látku dobře nevysvětlí, oproti 15,2 % žáků z kraje Ústeckého. Vzhledem k tomu, že hlavním důvodem pro využití soukromého doučování je stále nedostatečný školní prospěch nebo zlepšení známky, zdá se, že školy ve středočeském kraji pracují především s vnější motivací ke studiu. S tím souvisí fakt, že hlavním důvodem pro využití soukromých hodin je zlepšení známky, a to jak u žáků ZŠ, tak u středoškoláků (Šťastný, 2016).

Další odlišností mezi kraji je míra využívání soukromého doučování ve druhém cizím jazyce. Němčina je v o něco větší míře doučována v Ústeckém kraji. Zvýšený zájem o němčinu v Ústeckém kraji lze zdůvodnit geografickou polohou a příhraničním pracovním trhem. Také data Centra pro zjišťování výsledků ve vzdělávání (CERMAT) za rok 2016–2019 uvádí více přihlášených studentů k maturitní zkoušce z němčiny v Ústeckém kraji. Přestože došlo po zavedení státní maturity celkově k poklesu volby němčiny a skupina žáků volících si němčinu je velmi nehomogenní (jak studenti gymnázií, tak žáci netechnických odborných škol a nástaveb), rozdíl mezi Středočeským a Ústeckým krajem je patrný. V období mezi roky 2016 až 2019 se přihlásilo k maturitní zkoušce z němčiny v Ústeckém kraji průměrně o 29 % studentů více než v kraji Středočeském (Agregovaná data za školy a jejich obory vzdělávání, CERMAT, 2016–2019).

### **Sociální status a ambice na vzdělání**

Je zřejmé, že nejvíce žáků, bez rozdílu kraje, kteří využili soukromé doučování, se hlásí na gymnázium nebo maturitní obor. Ti také dále v průběhu středoškolského studia soukromé doučování využívají nejvíce (Šťastný, 2016).

Hlavním důvodem je zlepšení známky a úspěšné složení přijímací zkoušky. Tito žáci mají jednoznačně vyšší studijní ambice a zároveň mají vzdělanější rodiče. Také v České republice platí závěry mezinárodních výzkumů o vlivu sociálního statusu, respektive

kulturního kapitálu, rodiny žáka na jeho studijní výsledky a ambice ve vzdělávání (Šťastný, 2016).

Výsledky dotazníkového šetření v této práci také prokázaly, že finanční stránka doučování není podstatným důvodem pro nevyužití soukromého doučování. Pouze necelá 2 % respondentů uvedla, že soukromé doučování bylo pro jejich rodiče příliš drahé (kapitola 4.2).

## 5 Diskuze

Výsledky získané v tomto výzkumu doplňují diagnózu soukromého doučování v České republice o skupinu žáků 9. tříd základních škol. Data nelze přímo porovnávat s jinými výzkumy, protože metodologie i období sběru se liší, nicméně lze vysledovat podobné rysy soukromého doučování jak u studentů středních škol v České republice (Šťastný, 2017), tak v mezinárodních studiích, které se tomuto fenoménu věnují. Soukromé doučování se stalo běžně používanou strategií k přípravě na přijímací zkoušky jak na střední, tak na vysoké školy a víceletá gymnázia (např. Murawska & Putkiewicz, 2006; Straková & Greger, 2013; Długosz, 2016; Černá, 2020).

V diskuzi se autorka soustředí na vztah soukromého doučování a vnější motivace žáků a uvažuje o rozdílech v míře využívání soukromého doučování v porovnání obou krajů. Zabývá se také kvalitou školy jako jedním z faktorů, které mají vliv na obsah a míru využívání soukromého doučování.

Dotazníkové šetření dokazuje provázanost stínového vzdělávání s formálním vzdělávacím systémem a souvislost s kulturním kapitálem rodiny. Vzdělanější rodiče podporují své děti v učení a investují do jejich vzdělání např. v podobě soukromého doučování. Snaží se pro ně získat konkurenční výhodu oproti ostatním spolužákům (kapitola 2.2 této práce).

Soukromé doučování stojí peníze a vyvstává otázka, zda by neměli tvůrci české vzdělávací politiky zaujmout k dané situaci, v duchu rovného přístupu ke vzdělání, jinou než dosud nevšimavou pozici. Na jedné straně stojí stanovisko liberálů nezasahovat do soukromí jednotlivce, na druhé straně stojí empiricky prokázané negativní dopady rozrostlého sektoru soukromého doučování (např. Bray, 2011).

Stát může soukromé vzdělávání zakázat, to je ale velmi problematické a navíc tento postoj neřeší příčinu problému, tedy proč je soukromé doučování ve společnosti tak rozšířeno a zakořeněno. Nebo je možné soukromé doučování jako stínový vzdělávací systém podporovat např. daňovými úlevami pro ty, kteří do něj investují (Bray, 2009).

Autorka této práce vidí řešení situace ve vzdělávací politice, která by sice respektovala existenci soukromého doučování a právo rodičů do něj investovat, nicméně by zajistila

možnost doučování zdarma. Doučování zdarma by mohli využít žáci a studenti přímo na svých školách, kde by se jim učitelé věnovali v době mimo školní výuku (např. projekt šablony, kap. 4.1 této práce).

Učitelé by byli za hodiny doučování hodnoceni jako doučující v rámci trhu se soukromým doučováním. Za úvahu by také stálo snížit počet žáků v jednotlivých třídách, aby mohlo být vyučování více individualizované.

## 5.1 Vztah známky a motivace

Výsledky dotazníkového šetření této práce dokazují, že u většiny žáků, kteří využili soukromé doučování, převládá vnější motivace – snaha o zlepšení známky z daného předmětu. Podobná zjištění odpovídají také studii Šťastného, který mapoval situaci ve využívání soukromého doučování studenty středních škol (Šťastný, 2017), a také mnoha zahraničním analýzám zmíněného fenoménu (např. Bray, Zhan, Lykins, Wang, & Kwo, 2014; Bray, Mazawi, & Sultana, 2013).

**Celkem 27,1 % dotazovaných žáků a 15,2 % rodičů z obou krajů si přeje pomocí soukromého doučování zlepšit známku.** Sumativní hodnocení obecně je pro mnoho žáků a rodičů stále nejvýznamnějším měřítkem kvality dosaženého vzdělání, navzdory faktu, že není zcela zřejmé, jakého pokroku žák dosáhl, jaké dovednosti musel uplatnit a ani zda je jeho výkon srovnatelný se stejnou známkou na jiné škole. Na druhé straně hodnocení formativní je zpětnou vazbou o progresi žáka, reflektuje jeho silné a slabé stránky, styl učení apod. Formativní hodnocení zvyšuje celkovou školní úspěšnost všech žáků a rozvíjí klíčové kompetence, zejména kompetenci k učení (Starý, 2006).

Cílem vzdělávání by mělo být naučit žáka kromě daných faktů také kritickému myšlení, vhodnému používání naučeného apod. Motivací by neměla být pouze dobrá známka z testu. Žáci by měli být hodnoceni také formativně, měli by umět zlepšovat své měkké dovednosti. Je ale třeba zmínit, že se mnohé základní školy, kromě již existujících alternativních, snaží uvádět do praxe nové výukové metody, ustupují od frontální výuky a snaží se v žácích vzbudit zvědavost a chuť bádát. Nicméně systém plošného testování při přechodu na víceletá gymnázia, na odborné střední školy a dále, nahrává především sumativnímu hodnocení. Žáci i učitelé se snaží uspět, a to nahrává stínovému

vzdělávání. Míra využívání soukromého doučování roste právě v období před závěrečnou klasifikací a před přijímacími zkouškami.

## 5.2 Soukromé doučování v porovnání krajů

Z výsledků výzkumu vyplývá, že v míře využívání soukromého doučování je mezi kraji rozdíl. Původní hypotéza předpokládala, že více je využíváno soukromé doučování ve Středočeském kraji, vzhledem k jeho vyššímu socioekonomickému statusu obyvatelstva a větší nabídce výběrových škol (např. zaměřených na jazyky, přírodní vědy apod.) na území hlavního města, které je pro okresy Praha – východ a západ v dojezdové vzdálenosti. Tato hypotéza se potvrdila, ve Středočeském kraji využilo individuální soukromé doučování téměř o 12 % žáků více než v kraji Ústeckém (kapitola 3.2 této práce).

Nicméně žáci v Ústeckém kraji se doučují pravidelně a delší časové období než žáci kraje Středočeského, kteří se doučují jen nárazově. Ústečtí žáci také častěji zastávají názor, že dobré známky lze mít i bez doučování, a když už mají soukromé doučování kvůli tomu, že učitel látku dobře nevysvětlil, je jich o 6 % méně než žáků ze Středočeského kraje, kteří jsou ke kvalitě výuky kritičtější. V Ústeckém kraji je také větší zájem o doučování z důvodu *enrichmentu*. Nabízí se domněnka, že nárazové doučování ve Středočeském kraji odpovídá období testování (např. ve čtvrtletí nebo v pololetí) a že jsou středočeské školy více orientovány na výkon a sumativní hodnocení; že styl výuky odpovídá spíše přípravě na testy, než že by se hlouběji zabýval procesem vzdělávání a vnitřní motivací žáků.

Co se týče soukromého doučování z druhého cizího jazyka, je patrný rozdíl mezi kraji v doučování němčiny. Zvýšený zájem o němčinu v Ústeckém kraji lze zdůvodnit geografickou polohou a příhraničním pracovním trhem. Také data Centra pro zjišťování výsledků ve vzdělávání (CERMAT) za rok 2016–2019 uvádějí více přihlášených studentů k maturitní zkoušce z němčiny v Ústeckém kraji. Přestože došlo po zavedení státní maturity celkově k poklesu volby němčiny a skupina žáků volících si němčinu je velmi nehomogenní (jak studenti gymnázií, tak žáci netechnických odborných škol a nástaveb), rozdíl mezi Středočeským a Ústeckým krajem je patrný. V období mezi roky 2016 až 2019 se přihlásilo k maturitní zkoušce z němčiny v Ústeckém kraji



průměrně o 29 % studentů více než v kraji Středočeském (Agregovaná data za školy a jejich obory vzdělávání, CERMAT, 2016–2019).

### 5.3 Kvalita výuky ve vztahu k soukromému doučování

Popsat vztah mezi kvalitou výuky a mírou využívání soukromého doučování není snadné. Výuka může být kvalitní (např. z hlediska používaných metod a efektivity), ale realizované kurikulum není v souladu s potřebami či ambicemi žáků nebo jejich rodičů. Příčinou může být např. rozpor mezi školním kurikulem a požadavky k přijímacím či jiným zkouškám (např. jazykové certifikáty), u kterých chtějí žáci uspět (Šťastný & Walterová, 2019).

Představa o kvalitě výuky se tedy u rodičů jednotlivých žáků liší. Někteří spatřují kvalitu v kurikulu přetíženém faktografickým učivem, jiní preferují metody podporující měkké dovednosti. Kurikulum českých škol je dáno rámcovým vzdělávacím programem, a tedy zkoušky organizované státem by z něj měly vycházet. To ovšem nemusí platit u přijímacích zkoušek např. na specializované školy či víceletá gymnázia. Pokud si rodiče nejsou jisti, že výuka ve škole zajistí jejich dětem úspěch u přijímacích zkoušek nebo že způsob výuky konkrétního učitele není dostatečný pro získání dobré známky z daného předmětu, volí možnost využít soukromé doučování, které respektuje individuální potřeby a tempo jejich dítěte.

Výzkumná zjištění této práce potvrzují výše uvedené. Např. více než 20 % žáků, kteří mají individuální doučování z matematiky, uvedlo, že nepochopilo učivo v hodině, protože učitel látku dobře nevysvětlil. Zároveň si ale čtvrtina (25,5 %) všech dotazovaných bez rozdílu kraje myslí, že výuka by měla být tak kvalitní, aby žáci soukromé doučování nepotřebovali.

Zajímavé je také zjištění, že žákům často poskytují soukromé doučování učitelé téže školy. **Téměř polovině žáků (43,8 %), kteří se doučují z českého jazyka, poskytuje doučování učitel jejich základní školy, v případě matematiky se jedná o 31,1 % žáků, které doučuje učitel stejné základní školy.** Tato zjištění je alarmující, pokud žáci správně pochopili otázku a skutečně se jedná o placené doučování ze strany učitelů. Je tedy kvalita výuky během školního vyučování nižší v porovnání se soukromými

hodinami? A z jakých důvodů? Téma kvality výuky v souvislosti s využíváním soukromého doučování a učitelskou etikou je jistě oblastí, která vybízí k hlubšímu zkoumání.

## **5.4 Reflexe výzkumníka**

Na závěr této disertační práce se autorka kriticky zamýšlí nad provedeným výzkumem a jeho limity. Cílem výzkumu bylo rozšířit dosavadní poznatky o míře využívání soukromého doučování na základních školách v České republice, popsat vybrané faktory podmiňující využívání soukromého doučování a charakterizovat žáka využívajícího soukromé doučování a jeho rodinné zázemí. Autorka kriticky reflektuje metodologický design a výzkumný nástroj a samotný průběh realizace výzkumu.

### **Metodologický design**

Autorka si uvědomuje, že by bylo zajímavé doplnit data ve výzkumu triangulací prostřednictvím rozhovorů s učiteli. Rozhovory by mohly přispět k ověření faktu, že většina poskytovatelů soukromého doučování je z řad učitelů základních škol. Takto získaná kvalitativní data by sloužila k lepšímu pochopení etických okolností daného fenoménu, nicméně je třeba si uvědomit, že jejich sběr by byl značně obtížný. Kvalitativní výzkum by se mohl také opřít o rozhovory se samotnými žáky a ověřit data získaná z dotazníkového šetření, především zda žáci skutečně rozlišovali soukromé, tedy placené doučování s učiteli a doučování, které jim učitelé nabízeli formou pomoci zdarma. Zajímavé by byly také rozhovory s rodiči žáků, které by se zaměřovali na kulturní kapitál rodiny a očekávání rodičů ve vztahu ke vzdělávání jejich dětí.

### **Dotazníkové šetření**

Pokud by autorka měla realizovat dotazníkové šetření znovu, pozměnila by poslední část dotazníku (blok E – doplňující údaje). Zaměřila by se více na informace týkající se kulturního kapitálu rodiny, které by umožnily detailnější interpretaci výsledků v této oblasti. Předmětem zjišťování by se stal spíše vtělený kulturní kapitál a habitus rodiny a sociální kapitál ve smyslu sítě vztahů a kontaktů rodiny a prestiže povolání rodičů (např. Bourdieu, 1998; CVVM, 2019).

Konkrétně by autorka zařadila otázky týkající se ambicí žáků a rodičů ve vzdělávání. Otázky by zjišťovaly, jak rodiče podporují své děti při učení, jak vnímají hodnocení výsledků vzdělávání, které volnočasové aktivity jsou pro ně důležité, jak korigují online aktivity svých dětí apod. (např. Chrobáková, 2015).

Dále si je autorka vědoma irelevantnosti otázky č. 37, kde měli respondenti posoudit finanční situaci své rodiny. Jednak se posuzovali s rodinami ve svém okolí, tedy ve stejném kraji a lze předpokládat, že i s podobným sociálním statutem. Ukázalo se také, že rodiny mají i podobné materiální zázemí, které zjišťovala otázka č. 35. Většina žáků má např. počítač a připojení na internet. Při vyhodnocování dotazníkového šetření se také ukázalo, že žáci nemají přehled o finanční stránce soukromého doučování (otázky č. 14, 24), protože často volili odpověď „nevím“.

Zajímavé by také bylo rozšířit dotazování týkající se *enrichmentu*, tedy zjistit, jak konkrétně využívají žáci soukromého doučování nad rámec běžného kurikula v jazycích. Zda chtějí pokračovat v učivu dále nebo potřebují více procvičit, více se zaměřit na mluvenou stránku jazyka a konverzaci a z jakého důvodu.

### **Realizace dotazníkového šetření**

Dotazníkové šetření realizovala autorka na dálku. Oslovila ředitele příslušných škol a pak zaslala dotazníky poštou vždy s ofrankovanou zpáteční obálkou. Dotazníky potom zadali vyučující, nejčastěji třídní učitelé 9. ročníků. Pokud se podařilo přesvědčit školu ke spolupráci, zadání a zpětné odeslání dotazníků proběhlo bez problému. V osmi případech zaslala autorka zadávajícím odměnu ve výši 200–300 Kč, aby si pojistila hladký průběh šetření, protože se nesetkala s přílišnou ochotou ze strany vedení školy. Nejnáročnější bylo přesvědčit ředitele škol k souhlasu s umožněním výzkumu. Uváděli, že na ni nemají čas vzhledem k objemu práce se školní administrativou.

Dalším argumentem byl fakt, že se ředitelé cítí být zahlceni žádostmi o spolupráci na dalších výzkumech, a to zejména od studentů vysokých škol, a že pro ně tyto výzkumy nemají smysl. Několik ředitelů, mužů, reagovalo velmi popudlivě a hrubě. Autorka se proto rozhodla oslovovat také výchovné poradkyně, které výzkum zaujal častěji, a dotazníkové šetření pomohly na škole realizovat. Nabízí se otázka, zda by neměl být počet výzkumníků ze strany vysokých škol regulován nebo zda

by výzkum v rámci bakalářských a diplomových prací neměl být pouze cvičným, na malém vzorku respondentů, aby se nekomplikovala situace výzkumníkům pracujícím na rozsáhlejších projektech.

## 6 Závěr

Tato disertační práce popsala fenomén soukromého doučování u žáků 2. stupně základních škol v České republice a doplnila tak již existující data o soukromém doučování na středních školách. Výzkumný soubor tvořilo celkem 1 016 žáků 9. tříd ze Středočeského a Ústeckého kraje. Byla použita kvantitativní metoda výzkumu, která zmapovala podobu, poskytovatele a rozsah využívání soukromého doučování. Výzkum se zaměřil na charakteristiku žáka, jeho rodinné zázemí a školní úspěšnost ve vztahu k soukromému doučování. V teoretické části práce přinesla také souhrnnou informaci o soukromém doučování ve Španělsku a Latinské Americe. Cíl výzkumu formulovaný ve výzkumných otázkách byl splněn. Kromě přínosu nových dat výzkum potvrdil také některé tendence zmiňované v mezinárodních studiích.

Zjištění, která považuje autorka za nejvýznamnější:

- nějakou formu doučování využilo v průběhu 2. stupně ZŠ celkem 62,2 % všech dotazovaných žáků,
- placené doučování využilo v průběhu 2. stupně celkem 45,8 % žáků z obou krajů, celkem 18 % z nich využilo individuální doučování, dalších 12 % žáků se zúčastnilo přípravných kurzů a 15 % žáků využilo dokonce obě zmíněné formy doučování,
- individuální soukromé doučování využilo nejčastěji v průběhu 8. a 9. třídy 39,5 % žáků ze Středočeského kraje a 27,9 % žáků z Ústeckého kraje,
- celkem 27,1 % dotazovaných žáků využívá individuální soukromé doučování proto, že si chce zlepšit známku,
- nejčastěji doučovaným předmětem je matematika,
- nejčastěji poskytují individuální doučování učitelé ze žákovy nebo jiné základní školy,
- celkem 86,3 % dotazovaných žáků, kteří se zúčastnili přípravných kurzů, odpovědělo, že hlavním důvodem byla příprava na přijímací zkoušky,
- pořadateli přípravných kurzů byly nejčastěji střední školy, nebo základní školy, které žáci navštěvovali,

- soukromé doučování využívají více žáci, kteří se hlásí na gymnázium nebo střední odbornou školu s maturitou,
- na gymnázia nebo střední odborné školy s maturitou se více hlásí děti rodičů s vyšším dosaženým vzděláním a tito žáci také více využívají soukromé doučování.

Ukazuje se tedy, že soukromé doučování je na základních školách velmi využíváno. Zásadní roli v míře jeho využívání hrají studijní ambice žáků a jejich rodičů, přímo související s kulturním kapitálem rodiny, jehož vliv na míru využívání soukromého doučování byl prokázán. Výše kulturního kapitálu rodiny byla posuzována zejména podle vzdělání rodičů a volnočasových aktivit jejich dětí. Děti rodičů s vyšším vzděláním dosahují lepších školních výsledků, častěji se hlásí na gymnázia nebo střední odborné školy s maturitou a ve větší míře využívají soukromé doučování.

Práce se také dotýká tématu kvality výuky a její souvislosti s vysokou mírou využívání placeného doučování a dále systému centrálního testování, které podporuje především vnější motivaci žáků ke studiu. Jedním z hlavních důvodů pro využití soukromého doučování je příprava na přijímací zkoušky, tedy snaha o získání konkurenční výhody v průběhu přijímacího řízení. Zmíněné faktory otvírají další oblasti výzkumných problémů, které byly naznačeny v předchozích kapitolách. Například: Sníží se míra využívání soukromého doučování, pokud budou na školách nabízeny podpůrné hodiny žákům zdarma? Do jaké míry může škola vyrovnat studijní handicap žáků pocházejících z rodin s nižším kulturním kapitálem? Do jaké míry se zlepší vztah rodin s nižším kulturním kapitálem a školou, pokud bude škola fungovat jako komunitní? A zvýší se ambice těchto rodičů na vzdělání svých dětí? Je sumativní hodnocení pro rodiče skutečně hlavním kritériem při hodnocení kvality vzdělání? Zaručuje současná podoba přijímacích zkoušek dostatek informací o studijních předpokladech žáka? Zvýší se zájem o soukromé doučování formou on-line? A v souvislosti s poskytovateli soukromého doučování se zde otevírá téma učitelské etiky, jakkoli je výzkum v této oblasti komplikovaný. Skutečně tolik učitelů doučuje za peníze své vlastní žáky a nevnímá to jako neetické? Zjednodušují učitelé probírané kurikulum, protože spoléhají na to, že si žáci doplní potřebné znalosti díky soukromému doučování?

Na závěr je třeba zmínit, že po skončení dotazníkového šetření analyzovaného v této disertační práci, proběhl v letech 2018–2020 další empirický výzkum, podpořený Grantovou agenturou České republiky, na základních školách a víceletých gymnáziích na území celé České republiky.

Cílem bylo popsat a kvantitativně ověřit souvislosti a vztahy mezi stínovým a školním vzděláváním (jeho kvalitou, postoji a jednáním učitelů apod.) a analyzovat faktory související s poskytováním soukromého doučování učiteli. Také tento výzkum potvrdil, že podíl žáků, kteří během studia na 2. stupni/nížším gymnáziu využili soukromé hodiny nebo kurzy je značný (47 % dotázaných) a že s vyšším dosaženým vzděláním rodičů roste míra využívání soukromého doučování (Šťastný, Chvál, & Walterová, 2020).

## 7 Summary

This dissertation was aimed to describe the phenomenon of private tutoring of the second stage basic school students in the Czech Republic and thus supplemented existing data on private tutoring at secondary schools. A quantitative research method was used, which mapped the form, provider, and the extent of the use of private tutoring. The research focused on the characteristics of students, their social background and school success in relation to private tutoring. The theoretical part of the dissertation also provided summary information about private tutoring in Spain and Latin America. The research goal formulated in the research questions was met. In addition to the benefits of new data, the research also confirmed some of the trends mentioned in international studies.

The following are findings that the author considers crucial:

- a total of 62.2% of all questioned students used some form of tutoring during the second stage of primary school,
- a total of 45.8% of students from both regions used paid tutoring during the second stage. A total of 18% of them used individual tutoring, whilst another 12% of students took part in preparatory courses and 15% of students used both aforementioned forms of tutoring,
- 39.5% of students from the Central Bohemian Region and 27.9% of students from the Ústí nad Labem Region most often used individual private tutoring during the 8th and 9th grades,
- a total of 27.1% of the interviewed students and 15.2% of parents from both regions wish to improve their grades through private tutoring. In general, a summative assessment still means a guarantee of quality education for students and their parents,
- the most frequently tutored subject is Mathematics,
- teachers from the student's school or other basic school most often provide individual tutoring. Almost half of the students (43.8%) who are tutored in the Czech Language are tutored by their primary school teacher. For Mathematics,



this amounts to 31.1% of students tutored by the teacher of the same primary school. These findings are alarming if students have understood the question correctly and this truly does concern paid tutoring by teachers,

- a total of 86.3% of the interviewed students who took part in the preparatory courses answered that the main reason was preparation for entrance exams,
- the organizers of the preparatory courses were most often the secondary schools or basic schools that the students attended,
- private tutoring is used by more students who enroll in a grammar school or a field of study at other secondary school with the school-leaving examination,
- more children of parents with higher attained educational apply for a field of study at upper secondary school with the school-leaving examination, and these students also make greater use of private tutoring.

It therefore turns out that private tutoring is widely used in basic schools. The study ambitions of students and their parents and the social capital of the family play a crucial role in the extent of its use. Private tutoring is provided primarily by the private sector, and the question arises as to whether, in the spirit of equal access to education, the creators of the Czech educational policy should take a position other than their hitherto inattentive position to the given situation. On the one hand, it is the position of liberals not to interfere with the privacy of the individual, whilst on the other hand, there is the empirically proven negative effects of the large private tutoring sector (e.g. Bray, 2011). The author of this dissertation sees a solution to the situation in an educational policy that would respect the existence of private tutoring and the right of parents to invest in it, but would ensure the possibility of free tutoring. Free tutoring could be used by students directly at their schools, where teachers would officially attend to them outside of school hours. Teachers would be assessed as tutors in the private tutoring market per hour of tutoring. It would also be worthwhile to reduce the number of students in each class so that teaching can be more individualized, and the teacher can work with modern didactic methods that support critical thinking and soft skills. However, the mentioned methods require more time-consuming preparation than frontal teaching, which should be reflected in a reduced number of hours per teacher.

## 8 Seznam použitých zdrojů

*Agregovaná data za školy a jejich obory vzdělávání za rok 2016 - 19.* (nedatováno). Získáno 15. Květen 2020, z Cermat: <https://vysledky.ceremat.cz/data/Default.aspx>

Ayuso, M. (17. leden 2012). [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2012-01-17/profesores-particulares-de-lujo-desde-150-a-1200-euros-la-hora\\_502538/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2012-01-17/profesores-particulares-de-lujo-desde-150-a-1200-euros-la-hora_502538/). Získáno 21. září 2019, z El Confidencial: [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2012-01-17/profesores-particulares-de-lujo-desde-150-a-1200-euros-la-hora\\_502538/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2012-01-17/profesores-particulares-de-lujo-desde-150-a-1200-euros-la-hora_502538/)

Bariekhazyová, T., Rendlová, M., & Hnilica, K. (2010). Vlivy sociálního statusu a materialistické hodnotové orientace na spokojenost se životem studentů středních škol. *Pedagogika*, LX.

Becerra Traver, M. T., & Rodrigues da Costa, J. A. (2015). *Clases particulares en alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato. Estudio en una población rural de Extremadura*. Departamento Educación. Universidad de Aveiro. Portugal.

Becerra Traver, M. T., & Rodrigues da Costa, J. a. (2014). Clases particulares en alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato. Estudio en una población rural de Extremadura. *Campo Abierto Revista de Educación*, 2 (33), stránky 83-96.

Beneyto Sánchez, S. (2015). *Entorno Familiar y Rendimiento Académico*. Alicante, Španělsko: Área de Innovación y Desarrollo.

Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 3 (146), stránky 3-22.

Biddle, B. J. (2013). *Social Class, Poverty and Education*. New York: RoutledgeFalmer.

Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: Polity Press.

Bracho, T. (květen 1990). Capital cultural: impacto en el rezago educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (20), stránky 13-46.

Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* Paris: UNESCO.

Bray, M. (2011). *NESSE Network of Experts in Social Sciences of Education and Training*. Získáno duben 2017, z <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1/view>

Bray, M. (22. 12 2020). *Swimming against the tide: Comparative lessons from government efforts to prohibit private supplementary tutoring delivered by regular teachers*. Získáno 20. 2 2020, z Hungarian Educational Research Journal: <https://doi.org/10.1556/063.2020.00031>

Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Bray, M., Suter, L., & Kobakhidze, M. N. (leden 2020). The Challenges of Measuring Outside-School-Time Educational Activities: Experiences and Lessons from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Comparative Education Review*.

Bustamante, N. R. (listopad 2012). Estudio de la incidencia del ambiente socio familiar en el rendimiento académico de los estudiantes del cuarto, quinto y sexto año de educación básica en la asignatura de lengua y literatura. *Diplomová práce*. Milagro, Ekvádor: Universidad Estatal de Milagro.

Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR. (2019). Získáno 2020, z Prestiž povolání – červen 2019: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ekonomicke-prace-prijmy-zivotni-uroven/4990-prestiz-povolani-cerven-2019>

CERMAT. (nedatováno). Získáno 2020, z Agregovaná data za školy a jejich obory vzdělávání: <https://vysledky.cermat.cz/data/Default.aspx>

Cisneros Hernández, L., & Robles Rodriguez, S. (2004). *La tutoría académica y la calidad de la educación*. Universidad de Guadalajara.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* (94).

Comité Regional Internacional de la Educación de América Latina. (2018). Cochabamba.

Considine, G., & Zapala, G. (2002). Factors Influencing the Educational Performance of Students from Disadvantaged Backgrounds. *Competing Visions: Refereed Proceedings of the National Social Policy Conference 2001* (stránky 91-107). Sydney: Research Center, University of New South Wales.

Černá, M. (2020). Private Tutoring in English Through the Eyes of Its Recipients. *Orbis Scholae*, 2 (14).

Danes, S. M., Stafford, K., Haynes, G., & Amarapurkar, S. S. (september 2009). Family Capital of Family Firms: Bridging Human, Social, and Financial Capital. *Family Business Review* (22), stránky 199-215.

Declaración de la conferencia de Ministros de Educación en Cochabamba. (2000). *Perfiles educativos* (22).

Długosz, P. (2016). Private Lessons as an Instrument for Middle Class Status Struggle in Post-socialist Societies: Poland and Ukraine Case Studies. *Economics and Sociology* , 9, stránky 173-191.

Dvořáčková, J. (2015). "Knowledge is power": Studium MBA v perspektivě Bourdieho teorie kapitálů. *Pedagogická orientace* , 1 (25), stránky 84-102.

Dvořáková, N. (2018). Soukromé doučování anglického jazyka ve městech a na vesnicích. *Bakalářská práce* . Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

*El Tiempo*. (2018). Získáno 2020, z Piden al próximo gobierno garantizar educación de niños y adolescentes: <https://www.eltiempo.com/buscar/2?q=el+informe+de+ninez+ya>

Entrich, S. R., & Lauterbach, W. (2020). Gender- and SES-Specific Disparities in Shadow Education: Compensation for Boys, Status Upgrade for Girls? Evidence From the German Life Study. *Orbis Scholae* , 2 (14).

*Eprehledy.cz*. (2009-2016). Získáno 6. duben 2017, z <http://www.eprehledy.cz>

Esquivel, P. C. (31. červenec 2017). La familia base fundamental en el rendimiento académico de los estudiantes en educación básica primaria (Caso grado cuarto Liceo Infantil la Salle de Ibagué - Tolima). *diplomová práce, případová studie* . Tolima, Kolumbie: Universidad del Tolima.

Feng, S., & Bray, M. (2019). *Handbook of Adolescent Psychology, Outside-School-Time Activities and Shadow Education*. John Wiley & Sons.

Ferreiro Seoane, F. J., Ríos Carro, D., & Álvarez Rojo, D. (15. leden 2016). Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico en Galicia (España). *Revista Iberoamericana de Educación* , 1 (70), stránky 47-62.

García, P. (2015). *Parent-child leisure activities and cultural capital in the United Kingdom: The gendered effects of education and social class* (Sv. 52). Social Science Research.

Hrubá, L. (2017). Sociální determinanty vysokých vzdělanostních očekávání. *Sociológia* 49 (5), stránky 463-481.

Hrubá, L. (2017). Sociální determinanty vysokých vzdělanostních očekávání rodičů. *Sociológia* (49), stránky 463-477.

- Chacón, M., Alcedo, Y., & Suárez, M. (diciembre 2015). Capital cultural, contexto familiar y expectativas en la educación media. *Acción Pedagógica* , 24, stránky 6-19.
- Chaia, A., Felipe, C., Emma, D., Krawitz, M., Frank, M., & Mourshed, M. (2017). Drivers of Student Performance: Latin America Insights. *Education* 2017 .
- Chrobáková, A. (2015). Kulturní kapitál v informačním věku. *Diplomová práce* . Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Iglesias, O. M. (3. listopad 2017). *Educación*. Získáno 30. srpen 2019, z BBVA: <https://www.bbva.com/es/factores-clave-desempeno-estudiantil-america-latina/>
- Jæger, M. M., & Breen, R. (leden 2016). A Dynamic Model of Cultural Reproduction. *American Journal of Sociology* , 121 (4), stránky 1079-1115.
- Jama-Zambrano, V. R., & Cornejo-Zambrano, J. K. (2016). Las condiciones socioeconómicas y su influencia en el aprendizaje: estudio de caso. *Dominio de las Ciencias* , 1 (2), stránky 102-117.
- Jansen, D., Elffers, L., & Volman, M. L. (2020). A Place Between School and Home: Exploring the Place of Shadow Education in Students' Academic Lives in the Netherlands. *Orbis Scholae* , 2 (14).
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON.
- Khaydarov, S. (2020). Shadow Education in Uzbekistan: Teachers' Perceptions of Private Tutoring in the Context of Academic Lyceums. *Orbis Scholae* , 2 (14).
- Koncepce matematické gramotnosti ve výzkumu PISA 2003. (2004). *Koncepce matematické gramotnosti ve výzkumu PISA 2003* . Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Kraaykamp, G., & Eijck van, K. (září 2010). The Intergenerational Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective. *Social Forces* , 89 (1), stránky 209–231.
- Lee, J.-S., & Bowen, N. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American Educational Research Journal* , 2 (43), stránky 193-218.
- Lizasoain, L., Joaristi, L., Lukas, J. F., & Santiago, K. (2007). Efectos Contextuales del Nivel Socioeconómico sobre el Rendimiento Académico en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca (España). Estudio Diferencial del Nivel Socioeconómico Familiar y el del Centro Escolar. *Revista Académica evaluada por pares* , stránky 1-37.
- Loury, G. C. (1977). A dynamic theory of racial income differences. *Women, minorities, and employment discrimination* , 153–86.

Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (2005). *Organized activities as development contexts for children and adolescents*. LEA Publishers.

Mahoney, J. L., Vadell, D. L., Simpkins, S., & Zarrett, N. (2009). *Handbook of Adolescent Psychology, Adolescent Out-of-School Activities*. John Wiley & Sons.

Manavella, A. M., & Martín, R. B. (2017). La Demanda Familiar de Apoyo Pedagógico de Educación Secundaria. *II Congreso Internacional de Psicología - V Congreso Nacional de Psicología "Ciencia y Profesión". 1*, stránky 138-150. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Martínez García, J. S. (2019). Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (7), stránky 449-467.

Matějů, P., & Straková, J. (2006). *Nerovné šance na vzdělávání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.

Matsuoka, R. (2015). School socioeconomic compositional effect on shadow education participation: evidence from Japan. *British Journal of Sociology of Education* (36), stránky 270-290.

Milenkova, V., & Piecheva, D. S. (2017). Middle Class and the Importance of Education. Socio-Cultural and Political Aspects. *Annales UMCS*, 1 (26), stránky 57-72.

Mischo, C., & Haag, L. (2002). Expansion and effectiveness of private tutoring. *European Journal of Psychology of Education*, 263 (17).

Murawska, B., & Putkiewicz, E. (2006). Monitoring of private tutoring: Poland. *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of private tutoring*, 257-277.

Navarro Murugarren, E. (2015). Relación entre el entorno familiar y el fracaso escolar. *diplomová práce*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Nešpor, R. e. (2017). *Sociologická encyklopedie*. (Sociologický ústav AV ČR) Získáno 1. srpen 2019, z <https://www.encyklopedie.soc.cas.cz>

Olexová, K. (2011). Fenomén sociální kapitál. *Bakalářská diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií.

Parra Ortiz, J. M. (2009). La evolución de la enseñanza primaria y del trabajo escolar en nuestro pasado histórico reciente. *Tendencias Pedagógicas* (14), stránky 145-158.

*pedagogicke.info*. (září 2018). Získáno prosinec 2019, z ČŠI: Stanovisko k analytické a strategické části Koncepce středního školství v Karlovarském kraji: <http://www.pedagogicke.info.cz>

- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Perna, L. W., & Titus, M. A. (2005). The Relationship Between Parental Involvement as Social Capital and College Enrollment: An Examination of Racial/Ethnic Group Differences. *Journal of Higher Education* , 5 (76), stránky 485-518.
- Prudký, L. (2007). *Přístupy k sociologickému empirickému zkoumání hodnot*. Praha: CESES FSV UK.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone. America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy* (6), stránky 65-78.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M. (1996). Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností. *Sborník prací filosofické fakulty Brněnské univerzity* . Brno.
- Rivera, L. (2016). How elite students get elite jobs. *Pedigree* .
- Rudolfová, D. (2014). Nakládání s kulturním kapitálem na druhém stupni základních škol. *bakalářská diplomová práce* . Brno: Masarykova univerzita .
- Runte Geidel, A. (březen 2014). Clases particulares en España: implicaciones en las desigualdades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* , 2 (64), stránky 1-13.
- Runte Geidel, A. (2015). La educación a la sombra en países del sur de Europa y sus implicaciones sobre la equidad. *Revista Española de Educación Comparada* (25), stránky 167-182.
- Runte-Geidel, A. (2013). La incidencia de las clases particulares en España através los datos de PISA. *Revista Española de Educación Comparada* , 21, stránky 249-282.
- Silova, I., & Bray, M. (2006). The Private Tutoring Phenomenon: International Patterns and Perspectives. *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring Overview and Country Reports* , 72-73.
- Silova, I., Budiene, V., & Bray, M. (2006). *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of private tutoring*. New York: Open Society Institute.
- Starý, K. (2006). *Sumativní a formativní hodnocení*. Získáno 2021, z Metodický portál RVP.CZ: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

Stempel, C. (11. září 2019). Sport as high culture in the USA. *International Review for the Sociology of Sport*.

Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis Scholae* (7).

*Superprof*. (2017). Získáno 2020, z ¿Cómo funcionan las clases de apoyo en América Latina?: <https://www.superprof.com.ar/>

Susinos Rada, S., & Zubieta Irun, J. C. (duben 1994). En los márgenes del sistema escolar: Análisis del fenómeno de las clases particulares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, stránky 179-189.

Šafr, J. (květen 2011). Cesta mezi elitu. *Životní styl*, stránky 28,29.

Šťastný, V. (2016). Fenomén soukromého doučování jako stínový vzdělávací systém v České republice. *Disertační práce*. Praha.

Šťastný, V. (1 2016). Private Supplementary Tutoring in the Czech Republic. *European Education*, 48.

Šťastný, V. (červenec 2014). Soukromé doučování a vzdělávací politiky v Evropě. (P. Knecht, Editor) *Pedagogická orientace*, stránky 353-374.

Šťastný, V. (2015). Soukromé doučování pohledem společenskovedních disciplín a teorií. *Studia Paedagogica* (20), 45-66.

Šťastný, V. (2017). Soukromé hodiny doučování na středních školách: diagnóza a směry dalšího výzkumu. *Pedagogická orientace*, 1 (27), stránky 29–56.

Šťastný, V., & Terreros, B. (2015). *Analýza nabídky poskytovatelů soukromého doučování pro žáky základních a středních škol*. Plzeň: ČAPV.

Šťastný, V., & Walterová, E. (2019). Vliv školy na využívání soukromého doučování. *Studia paedagogica*.

Šťastný, V., & Walterová, E. (2019). Vliv školy na využívání soukromého vyučování. *Studia paedagogica* (24), stránky 51-77.

Šťastný, V., Chvál, M., & Walterová, E. (2020). *Seminář o souvislostech mezi stínovým a školním vzděláváním*. Získáno 2021, z Ústav výzkumu a vývoje ve vzdělávání: <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/2020/11/04/seminar-o-souvislostech/>

Šubrt, J., & kolektiv. (2010). *Soudobá sociologie IV*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Tanner, E. D. (2009). *Private Tuition in England*. London: National Centre for Social Research, Institute of Education, University of London.



Terreros, B. (2018). Soukromé doučování z pohledu žáků českých základních škol. Výsledky dotazníkového šetření u žáků 9. tříd ZŠ ve Středočeském a Ústeckém kraji. *e-Pedagogium* , 1 (18), stránky 78-92.

Varkey Foundation. (2018). Získáno 2020, z Encuesta Global de Padres : <https://www.fundacionvarkey.org/qu%C3%A9-hacemos/informes-publicaciones>

Vázquez Reina, M. (19. říjen 2007). <https://www.consumer.es/educacion/empresas-de-clases-particulares.html>. Získáno 21. září 2019, z [www.consumer.es: https://www.consumer.es/educacion/empresas-de-clases-particulares.html](https://www.consumer.es/educacion/empresas-de-clases-particulares.html)

*Velký sociologický slovník*. (červen 1996). (Sociologický ústav AV ČR) Získáno 2020, z Sociologická encyklopedie: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD\\_strana](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD_strana)

Ventura, A., Neto-Mendes, A., Costa, J. A., & Azevedo, S. (2006). El fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela visto a través de un análisis comparado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* , 10.

Vest, A. E., Mahoney, J. L., & Simpkins, S. D. (2013). Patterns of Out-Of-School Time Use Around the World: Do They Help to Explain International Differences in Mathematics and Science Achievement. *International Journal for Research on Extended Education* .

VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación. (2001). Cochabamba.

Vojtěch, J., & Paterová, P. (2016). *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání.

[www.abec.es](http://www.abec.es). (23. září 2012). Získáno 21. říjen 2019, z ABC Economía: [https://www.abc.es/economia/abci-clases-particulares-realizan-economia-201209230000\\_noticia.html](https://www.abc.es/economia/abci-clases-particulares-realizan-economia-201209230000_noticia.html)

Xue, H. (2019). Family Capitals and Education Acquisitions: Analysis on the Mediating Effect of Shadow Education. *Best Evid Chin Edu* , stránky 87-107.

Yamamoto, Y., & Briton, M. (2010). Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of Japan. *Sociology of Education* , 1 (83), 67-83.

Zhang, W., & Yamato, Y. (2018). *Shadow education in East Asia: Entrenched but evolving private supplementary tutoring*. Získáno 23. květen 2021, z Research Gate: [https://www.researchgate.net/publication/324603317\\_Shadow\\_education\\_in\\_East\\_Asia\\_Entrenched\\_but\\_evolving\\_private\\_supplementary\\_tutoring/stats](https://www.researchgate.net/publication/324603317_Shadow_education_in_East_Asia_Entrenched_but_evolving_private_supplementary_tutoring/stats)

## 9 Seznam tabulek

Tabulka 1. Srovnání Středočeského a Ústeckého kraje .....	55
Tabulka 2. Vzdělanostní struktura obyvatel v porovnání krajů.....	56
Tabulka 3. Žáci přijatí do 1. ročníku SŠ ve školním roce 2014/2015 .....	56
Tabulka 4. Využití placeného doučování v porovnání krajů .....	61
Tabulka 5. Hlavní důvody k využívání individuálního soukromého doučování.....	63
Tabulka 6. Důvody pro využití skupinových kurzů .....	64
Tabulka 7. Poskytovatelé placeného individuálního doučování, bez rozdílu kraje.....	64
Tabulka 8. Přehled poskytovatelů přípravných kurzů .....	65
Tabulka 9. Využití placeného doučování ve vztahu s volbou střední školy, bez rozdílu kraje .....	66
Tabulka 10. Soukromé doučování a kulturní kapitál.....	69
Tabulka 11. Názory žáků na soukromé doučování (SD) .....	73
Tabulka 12. Hlavní důvody placeného individuálního doučování v jednotlivých předmětech bez rozdílu krajů.....	75
Tabulka 13. Hlavní důvody nevyužití placeného individuálního doučování .....	76
Tabulka 14. Důvody neúčasti v přípravném kurzu.....	76
Tabulka 15. Pravidelnost a délka využívání placeného individuálního doučování.....	78
Tabulka 16. Hlavní důvod pro využití placeného individuálního doučování, bez rozdílu kraje .....	79
Tabulka 17. Poskytovatelé placeného individuálního doučování, bez rozdílu kraje.....	80
Tabulka 18. Formy placeného individuálního doučování v jednotlivých předmětech, bez rozdílu kraje .....	80
Tabulka 19. Místo poskytování placeného individuálního doučování, celkově, bez rozdílu kraje .....	80
Tabulka 20. Cena za hodinu individuálního doučování v jednotlivých předmětech, bez rozdílu kraje .....	81
Tabulka 21. Hlavní důvod pro nevyužití přípravných kurzů.....	81
Tabulka 22. Počet žáků (%) v přípravném kurzu dle poskytovatele .....	82
Tabulka 23. Přehled počtu žáků ve skupině přípravného kurzu a přehled cen za kurz..	83
Tabulka 24. Dojíždění do ZŠ podle krajů.....	84

Tabulka 25. Vybavení domácnosti žáka z hlediska socioekonomického .....	84
Tabulka 26. Znamka z jednotlivých předmětů na pololetním vysvědčení v 9. třídě.....	85
Tabulka 27. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů .....	86
Tabulka 28. Žák žijící ve dvoučlenné domácnosti a jeho prospěch, bez rozdílu kraje...	87
Tabulka 29. Žák žijící ve dvoučlenné domácnosti a volba střední školy, bez rozdílu kraje .....	87
Tabulka 30. Nejoblíbenější volnočasová aktivita .....	88
Tabulka 31. Prospěch žáků vzhledem ke vzdělání rodičů, bez rozdílu kraje .....	88
Tabulka 32. Vzdělání rodičů vzhledem k volbě střední školy, bez rozdílu kraje.....	89

## 10 Seznam grafů

Graf 1. Míra využití soukromého doučování.....	62
Graf 2. Využití SD celkem, bez rozdílu kraje.....	71
Graf 3. Využití placeného doučování v porovnání krajů.....	72

## **11 Seznam příloh**

Příloha 1. Dopis ředitelům .....	I
Příloha 2. Dotazník .....	II

## 12 Přílohy

### *Příloha 1. Dopis ředitelům*



PEDAGOGICKÁ  
FAKULTA

Vážený/Vážená .....,

obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na výzkumu, který provádím jako doktorandka Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Výzkum se zaměřuje na využívání soukromého doučování žáky základních škol, především žáky 9. tříd nacházející se na přechodu mezi základní a střední školou a čekají je přijímací zkoušky.

Soukromé doučování je celosvětovým fenoménem stínujícím jednotlivé formální vzdělávací systémy a v posledních deseti letech nabývá na intenzitě nejen v Evropě, ale i v České republice. Zde se však jedná o téma výzkumně relativně nové. Cílem výzkumu je zjistit, jaké jsou důvody pro využívání soukromého doučování, jaké formy soukromého doučování jsou preferovány a ve kterých předmětech. Dále jaký je profil žáka využívajícího placené soukromé doučování, jakou roli hraje ekonomický status a kulturní kapitál rodiny a zda se zájem o soukromé doučování zvýší po zavedení povinných přijímacích zkoušek na střední školy.

Hlavním nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, který přikládám. Zadávání dotazníku proběhne ve dvou fázích. První fáze se uskuteční ve druhém pololetí školního roku 2015/16 (leden-únor) a druhá ve stejném období školního roku 2016/17 po zavedení povinných přijímacích zkoušek.

Pro své šetření jsem zvolila celkem 34 základních škol ze Středočeského a Ústeckého kraje, které jsou ze socioekonomického hlediska rozdílné. Ráda bych Vás tedy požádala o zadání dotazníku v devátých třídách Vaší školy. Vyplnění dotazníku je odhadováno na maximálně 30 minut. Dotazníky bych Vám zaslala poštou s příloženou ofrankovanou obálkou pro zpětné zaslání vyplněných dotazníků.

Po vyhodnocení kvantitativního výzkumu zašlu výzkumnou zprávu, která by mohla být cennou zpětnou vazbou pro Vaši školu.

Prosím Vás o zprávu, zda souhlasíte s účastí Vaší školy ve výzkumu. Odpověď stačí zaslat na moji e-mailovou adresu.

Děkuji

Mgr. Barbora Terreros

e-mail: [btterreros@monedaunica.net](mailto:btterreros@monedaunica.net)

mobil: 602 485 120

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
**Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání**  
Myslíkova 7, Praha 1, 110 00, web: <http://uvrv.pedf.cuni.cz>, tel. 221 900 535

## Příloha 2. Dotazník

### Soukromé doučování na 2. stupni základních škol

Milí žáci,

působím na Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání při Pedagogické fakultě Karlovy univerzity a provádím výzkum, jehož cílem je zjistit, jak využívají žáci 2. stupně základních škol soukromého doučování. Zajímají mě Vaše názory a zkušenosti s individuální soukromým doučováním, ale také se skupinovým doučováním například v přípravných kurzech.

**Soukromé doučování** znamená doučování z některého předmětu, který máte ve škole (např. matematika, český jazyk, angličtina...), nepatří sem tedy např. výuka hry na hudební nástroj nebo tenis nebo jiný cizí jazyk, který se ve škole neučíte. Doučující (např. učitelé, studenti vysoké školy, soukromé agentury...) poskytují službu soukromého doučování **jednotlivcům nebo skupinám** a platí si je sami žáci, tedy jejich rodiče. Do soukromého doučování patří i **placené přípravné kurzy na různé zkoušky** (organizují je střední školy nebo SCIO testy ...). Doučování může probíhat jak osobně (doma, nebo u doučujícího), tak elektronickou formou (Skype ...).

Dotazník je anonymní, Vaše odpovědi považuji za důvěrné a využiji je pouze pro účely výzkumu. Není-li uvedeno jinak, u každé otázky označte svoji odpověď křížkem v příslušného čtverečku. U některých otázek můžete vybrat i více možností a také dopsat doplňující informaci.

PŘÍKLAD:

☒

**1. Využil /a jsi v průběhu 2. stupně ZŠ, nebo v současnosti využíváš, některou z následujících forem doučování?**

Ano, využívám v současnosti

☐ 1

Ano, využil/a jsem v průběhu 2. stupně

☐ 2

Ne, vůbec jsem nevyužil/a

☐ 3

**A** Placené individuální doučování (poskytované jednou osobou jen Tobě)

☐ 1

**B** Placené přípravné kurzy (poskytované např. jinou školou, střední školou nebo soukromou agenturou...)

☐ 2

**C** Bezplatné doučování od rodičů, sourozenců, kamaráda nebo jiných příbuzných

☐ 3

**D** Bezplatné doučování jinou osobou než příbuzným nebo kamarádem

☐ 4

**E** Jinou placenou formu doučování

☐ 5

Uveď jakou: \_\_\_\_\_

**F** Jinou neplacenou formu doučování

☐ 6

Uveď jakou: \_\_\_\_\_

### Blok A: Soukromé individuální doučování

**2. V kolika předmětech jsi využil/a nebo využíváš placené individuální doučování (poskytované jednou osobou jen Tobě)**

**A** V žádném

☐ 1

**B** V jednom

☐ 2

**C** Ve dvou

☐ 3

**D** Ve třech a více

☐ 4

**Pokud jsi VYUŽIL/A soukromé doučování, přejdi rovnou na otázku č. 5 na str.2**

3. Pokud jsi NEvyužil/a ani nevyužíváš placené individuální doučování (odpověď A v otázce č. 2), ve sloupečku č. 1 označ jeden nebo více důvodů tohoto rozhodnutí a ve sloupečku č. 2 označ jeden nejdůležitější důvod

PŘÍKLAD: A

X	1
---	---

	1	2
A Na střední škole, kam se hlásím, nemusím dělat přijímací zkoušku	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 13
B Rodiče si myslí, že známky nejsou tak důležité, aby mi platili doučování.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 14
C Je těžké sehnat doučujícího v mém okolí.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 15
D Zvládnout učivo mi pomohli sami učitelé ve škole.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 16
E Nepotřebuji, mám dobré známky.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 17
F Nehlásím se na střední školu.	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 18
G Rodiče si myslí, že je to drahé.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 19
H Není pro mě důležité mít lepší známku	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 20
I Všechno se naučím ve škole.	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 21
J Nechci získat vědomosti navíc.	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 22
K Přátelé nebo příbuzní mi poskytli doučování zdarma.	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 23
L Jiný důvod – Napiš jaký _____	<input type="checkbox"/> 12	<input type="checkbox"/> 24

4. NEvyužil/a jsi, ani nevyužíváš placené individuální doučování ani přípravné kurzy, ale myslíš si, že bys doučování potřeboval/a, protože (můžeš více možností):

A chci si zlepšit známku	<input type="checkbox"/> 1
Napiš z jakých předmětů	<input type="text"/> 2
B chci se připravit na přijímací zkoušku	<input type="checkbox"/> 3
Napiš z jakého předmětu	<input type="text"/> 4
C chci si doplnit učivo	<input type="checkbox"/> 5
napiš z jakého předmětu	<input type="text"/> 6
D chci se dozvědět víc z předmětu, který mě zajímá	<input type="checkbox"/> 7
Napiš jaký	<input type="text"/> 8
E Jiný důvod	<input type="checkbox"/> 9
Napiš jaký	<input type="text"/> 10

Pokud jsi nevyužil/a ani nevyužíváš placené individuální doučování (odpověď A na otázku č. 2), neodpovídej na následující otázky a pokračuj přímo Blokem B: Přípravné kurzy na str. 5.

5. Máš nebo měl/a jsi placené individuální doučování pravidelně nebo nepravidelně?

A Pravidelně	<input type="checkbox"/> 1
B Nepravidelně, jen když bylo potřeba	<input type="checkbox"/> 2

6. A Jak dlouho trvalo placené individuální doučování?

Méně než 1 měsíc	<input type="checkbox"/> 1
1-3 měsíce	<input type="checkbox"/> 2
4-6 měsíců	<input type="checkbox"/> 3
7-12 měsíců	<input type="checkbox"/> 4
Déle než 1 rok	<input type="checkbox"/> 5

- B Odhadni, kolik hodin týdně (v období, které jsi zvolil/a v ot. 6A).

Méně než 1 hodina	<input type="checkbox"/> 1
1-2 hodiny	<input type="checkbox"/> 2
Více než 2 hodiny	<input type="checkbox"/> 3



7. V jakém ročníku 2. stupně ZŠ jsi měl nejčastěji placené individuální doučování? (Doplň.)

8. Ze kterých předmětů jsi využíval/a nebo využíváš placené individuální doučování?

- |   |                           |                      |   |
|---|---------------------------|----------------------|---|
| A | Český jazyk               | <input type="text"/> | 1 |
| B | Matematika                | <input type="text"/> | 2 |
| C | Angličtina                | <input type="text"/> | 3 |
| D | Druhý cizí jazyk          | <input type="text"/> | 4 |
| E | Jiný předmět (Napiš jaký) | <input type="text"/> | 5 |

Nyní si zvol **jeden předmět**, ve kterém jsi využíval/a během 2. Stupně ZŠ **placené doučování nejčastěji** a odpověz prosím na další otázky:

9. Moje odpovědi se budou týkat předmětu:  (název).  
Moje známka na posledním vysvědčení z tohoto předmětu: .

10. Ve sloupečku č. 1 označ všechny důvody, proč máš nebo jsi měl/a placené individuální doučování a ve sloupečku č. 2 označ jeden nejdůležitější důvod.

PŘÍKLAD: B      1      2  
☐ X      ☐ 1

- |  | 1                          | 2                           |
|--|----------------------------|-----------------------------|
| A Rodiče chtějí, abych si zlepšil známku.                              | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 10 |
| B Já si chci zlepšit známku.   | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 11 |
| C Potřebuji si doplnit učivo, protože jsem se moc neučil/a.            | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 12 |
| D Potřebuji si doplnit učivo, protože jsem to při hodině nepochopil/a. | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 13 |
| E Potřebuji se připravit na přijímací zkoušku.                         | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 14 |
| F Protože spolužáci také mají soukromé doučování.                      | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 15 |
| G Chci se dozvědět něco navíc, co ve škole neprobíráme.                | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 16 |
| H Učivu celkem rozumím, ale potřebuji si ještě doma více procvičovat.  | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 17 |
| I Jiný důvod – Napiš jaký  | <input type="checkbox"/> 9 | <input type="checkbox"/> 18 |

11. Kdo Ti nejčastěji poskytoval nebo poskytuje placené individuální doučování?

- |   |                            |                      |   |
|---|----------------------------|----------------------|---|
| A | Student vysoké školy       | <input type="text"/> | 1 |
| B | Student střední školy      | <input type="text"/> | 2 |
| C | Učitel naší základní školy | <input type="text"/> | 3 |
| D | Učitel jiné základní školy | <input type="text"/> | 4 |
| E | Učitel střední školy       | <input type="text"/> | 5 |
| F | Někdo jiný – Napiš kdo     | <input type="text"/> | 6 |

12. Jako formou probíhá / probíhalo placené individuální doučování?

- |   |   |                      |   |
|---|---|----------------------|---|
| A | Osobní setkávání s doučujícím                                 | <input type="text"/> | 1 |
| B | Doučování přes internet<br>(např. Skype, on-line testy apod.) | <input type="text"/> | 2 |
| C | Jinak, Napiš, jak   | <input type="text"/> | 3 |
|   |   | <input type="text"/> | 4 |

13. Kde probíhá / probíhalo placené individuální doučování?

- A Doma  1
- B U doučujícího doma  2
- C Jinde, napiš, kde  3
- 4

14. Odhadni, kolik rodiče zaplatí za hodinu soukromého doučování?

- A méně než 100 Kč  1
- B 100-150 Kč  2
- C 151-200 Kč  3
- D více než 200 Kč  4
- E nevím  5

15. Jak bys ohodnotil hodinu individuálního doučování se soukromým učitelem?

Vypovídej opět jen o tom stejném předmětu

- |                      |                              |                        |       |                        |
|----------------------|------------------------------|------------------------|-------|------------------------|
| Doučování<br>mě baví | A méně než výuka ve škole    | <input type="text"/> 1 | Proč? | <input type="text"/> 4 |
|                      | B stejně jako výuka ve škole | <input type="text"/> 2 | Proč? | <input type="text"/> 5 |
|                      | C více než výuka ve škole    | <input type="text"/> 3 | Proč? | <input type="text"/> 6 |

16. Kdo navrhl, abys měl/a soukromé doučování? (označ pouze 1 možnost)

- A Rodiče  1
- B Já sám  2
- C Učitel předmětu, ze kterého mám doučování  3
- D Někdo jiný – napiš kdo  4

## Blok B: Přípravné kurzy

Přípravné kurzy jsou placené kurzy organizované institucemi (soukromé firmy, agentury, střední školy...), které jsou určeny skupině žáků, kteří se potřebují něco doučit nebo se připravit na přijímací zkoušky.

17. Účastnil/a jsi se nebo se účastníš přípravných kurzů?

- A Ano  1
- B Ne  2

18. Plánuješ se ještě tento školní rok účastnit přípravných kurzů?

- A Ano  1
- B Ne  2

Pokud jsi navštěvoval/a nebo navštěvuješ přípravný kurz (odpověď A na otázku č. 17), pokračuj prosím otázkou č.22.

19. Pokud ještě do konce školního roku plánuješ navštěvovat přípravný kurz, napiš proč a o jaký kurz se jedná.

---



---

20. V seznamu vyber 1 důvod, proč ses neúčastnil/a nebo neúčastníš přípravných kurzů.

- A Se svými znalostmi nepotřebuji přípravný kurz
- B Přípravný kurz je pro mé rodiče příliš drahý
- C V blízkosti mého bydliště není žádný přípravný kurz, jinak bych ho navštěvoval/a
- D Využil/a jsem individuální placené doučování.
- E Přátelé nebo rodinní příslušníci mi poskytli doučování zdarma.
- F Výuka na naší škole je natolik dobrá, že žádný přípravný kurz nepotřebuji
- G Jiný důvod.

	1
	2
	3
	4
	5
	6
	7

Napiš jaký: \_\_\_\_\_

Pokud jsi **NEnavštěvoval/a** ani **nenavštěvuješ** přípravný kurz, **neodpovídej na následující otázky a přejdi rovnou na Blok C: Názory na soukromé doučování na str.6.**

21. Napiš, na co byl (je) přípravný kurz, kterého jsi se zúčastnil/a nebo účastníš, zaměřen?

- A Příprava na přijímací zkoušky

	1
--	---

Napiš, z jakých předmětů

	2
--	---

- B Doučování, jako příprava na školní vyučování v průběhu roku

	3
--	---

Napiš, z jakých předmětů

	4
--	---

22. Kdo přípravný kurz organizoval? (označ jen 1 možnost)

- A Tvoje základní škola
- B Jiná základní škola
- C Střední škola
- D Soukromá agentura (Pokud víš která, napiš její název.)
- E Někdo jiný

	1
	2
	3
	4
	5
	6

--

23. Kolik bylo žáků ve skupině při přípravném kurzu?

- A méně než 5
- B 5-10 žáků
- C 11-20
- D 21 a více

	1
	2
	3
	4

24. Odhadni, kolik stál přípravný kurz?

- A méně než 500 Kč
- B 501- 800 Kč
- C 801-1000 Kč
- D 1001-1500 Kč
- E více jak 1500 Kč
- F Vůbec netuším

	1
	2
	3
	4
	5
	6

### Blok C: Názory na soukromé doučování

25. Ve sloupečku č.1 označ věty, které vyjadřují Tvůj názor na soukromé doučování. Potom ve sloupečku č.2 označ jednu větu, která je pro vyjádření Tvého názoru nejdůležitější.

PŘÍKLAD: B

1	2
X	1

	1	2
A Znalosti získané na naší škole mi stačí k tomu, abych měl/a dobré známky a zvládnul/a přijímací zkoušky.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 10
B Učitelé se k těm, co využívají soukromé doučování, chovají lépe než k ostatním.	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 11
C Jen žáci z bohatých rodin si mohou dovolit platit soukromé doučování.	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 12
D Mít dobré známky nebo zvládnout přijímací zkoušky není možné bez využívání soukromého doučování.	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 13
E Žáci využívají soukromé doučování proto, aby se naučili něco víc než ve škole.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 14
F Soukromé doučování mi připadá drahé.	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 15
G Soukromé doučování využívají jen slabí žáci.	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 16
H Výuka ve škole by měla být taková, aby žáci nepotřebovali soukromé doučování.	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 17
I Žáci využívají soukromé doučování proto, že učitel ve škole učivo dobře nevysvětlí.	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 18

### Blok D: O střední škole

26. Na jakou střední školu se hlásíš?

**Pokud se hlásíš na více škol, vyber pouze tu, na které Ti nejvíc záleží.**

(Pokud se nehlásíš na střední školu, napiš NEHLÁŠÍM SE)

Střední škola,  
Napiš název

\_\_\_\_\_

A Nematuritní (výuční list)	<input type="checkbox"/> 1
B Maturitní obor	<input type="checkbox"/> 2
C Gymnázium	<input type="checkbox"/> 3

27. Musíš dělat přijímací zkoušku?

A Ano	<input type="checkbox"/> 1
B Ne	<input type="checkbox"/> 2
C nevím	<input type="checkbox"/> 3

Pokud ANO, napiš z jakých předmětů? \_\_\_\_\_

### Blok E: Doplnující údaje

28. Jsi chlapec ☐ dívka ☐.

29. Kolik máš sourozenců? ☐.

30. Bydlíš ve městě nebo na vesnici?

A město	<input type="checkbox"/> 1
B vesnice	<input type="checkbox"/> 2

31. Dojíždění do ZŠ (označ jen 1 možnost)

A Škola je v místě mého bydliště.	<input type="checkbox"/> 1
B Škola není v místě mého bydliště, dojíždění mi trvá do 20 minut.	<input type="checkbox"/> 2
C Škola není v místě mého bydliště, dojíždění mi trvá do 40 minut.	<input type="checkbox"/> 3
D Škola není v místě mého bydliště, dojíždění mi trvá více než 40 minut	<input type="checkbox"/> 4

32. Jaká byla Tvoje známka na posledním vysvědčení z těchto předmětů?

- A Matematika
- B Český jazyk
- C Angličtina
- D Druhý cizí jazyk

33. Jak bys odhadl/a svůj celkový školní prospěch s porovnáním s ostatními ve třídě? (označ jen 1 možnost)

- A Nadprůměrný (patřím ke skupině s nejlepším prospěchem)
- B Mírně nadprůměrný (patřím do lepší poloviny)
- C Mírně podprůměrný (patřím do horší poloviny)
- D Podprůměrný (patřím k žákům s nejhorším prospěchem)

34. Jaké je vzdělání Tvých rodičů? Označ nejvyšší dosažený stupeň.

	základní	Střední škola s výučním listem	Střední škola s maturitou	Vysoká škola
Otec	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Matka	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

35. Které z těchto věcí máš doma k dispozici? (můžeš označit více možností)

- A Vlastní pokoj
- B Vlastní počítač
- C Připojení na internet
- D Naučnou literaturu (encyklopedie, slovníky apod.)
- E Knihovnu s klasickou literaturou (např. Čapek, Shakespeare apod.)
- F Sportovní vybavení (kolo, brusle apod.)

36. Kolik osob celkem bydlí ve Vaší domácnosti? (U rozvedených rodičů, platí domácnost, kde trávíš více času.)

- A 2 osoby
- B 3-4 osoby
- C 5 a více osob

37. V porovnání s rodinami spolužáků je Vaše rodina

- A Nadprůměrně finančně zajištěná
- B Průměrně finančně zajištěná
- C Nedostatečně finančně zajištěná
- D Nedovedu posoudit

38. Ve sloupečku č. 1 označ aktivity, které provozuješ ve volném čase, a ve sloupečku č. 2 označ jednu aktivitu, kterou máš nejraději.

PŘÍKLAD: B 

1
X

2
1

- |  |  |   |                      |   |    |                      |
|--|--|---|----------------------|---|----|----------------------|
| A Hraji s rodiči nebo sourozenci společenské hry.                          | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>1</td></tr><tr><td><input type="text"/></td></tr></table> | 1   | <input type="text"/> | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>2</td></tr><tr><td><input type="text"/></td></tr></table>  | 2  | <input type="text"/> |
| 1  |  |   |                      |   |    |                      |
| <input type="text"/>   |  |   |                      |   |    |                      |
| 2  |  |   |                      |   |    |                      |
| <input type="text"/>   |  |   |                      |   |    |                      |
| B Chodím s rodiči (a sourozenci) na výlety do přírody nebo do ZOO.         | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>2</td></tr><tr><td><input type="text"/></td></tr></table> | 2   | <input type="text"/> | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>8</td></tr><tr><td><input type="text"/></td></tr></table>  | 8  | <input type="text"/> |
| 2  |  |   |                      |   |    |                      |
| <input type="text"/>   |  |   |                      |   |    |                      |
| 8  |  |   |                      |   |    |                      |
| <input type="text"/>   |  |   |                      |   |    |                      |
| C S rodiči (a sourozenci) sportujeme nebo sportuji sám/sama.               | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>3</td></tr><tr><td><input type="text"/></td></tr></table> | 3   | <input type="text"/> | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>9</td></tr><tr><td><input type="text"/></td></tr></table>  | 9  | <input type="text"/> |
| 3  |  |   |                      |   |    |                      |
| <input type="text"/>   |  |   |                      |   |    |                      |
| 9  |  |   |                      |   |    |                      |
| <input type="text"/>   |  |   |                      |   |    |                      |
| D Chodím s rodiči (a sourozenci) do divadla, na koncerty, na výstavy apod. | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>4</td></tr><tr><td><input type="text"/></td></tr></table> | 4   | <input type="text"/> | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>10</td></tr><tr><td><input type="text"/></td></tr></table> | 10 | <input type="text"/> |
| 4  |  |   |                      |   |    |                      |
| <input type="text"/>   |  |   |                      |   |    |                      |
| 10   |  |   |                      |   |    |                      |
| <input type="text"/>   |  |   |                      |   |    |                      |
| E Chodím do zájmového kroužku, do oddílu apod.                             | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>5</td></tr><tr><td><input type="text"/></td></tr></table> | 5   | <input type="text"/> | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>11</td></tr><tr><td><input type="text"/></td></tr></table> | 11 | <input type="text"/> |
| 5  |  |   |                      |   |    |                      |
| <input type="text"/>   |  |   |                      |   |    |                      |
| 11   |  |   |                      |   |    |                      |
| <input type="text"/>   |  |   |                      |   |    |                      |
| F Hraji hry na počítači.   | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>6</td></tr><tr><td><input type="text"/></td></tr></table> | 6   | <input type="text"/> | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>12</td></tr><tr><td><input type="text"/></td></tr></table> | 12 | <input type="text"/> |
| 6  |  |   |                      |   |    |                      |
| <input type="text"/>   |  |   |                      |   |    |                      |
| 12   |  |   |                      |   |    |                      |
| <input type="text"/>   |  |   |                      |   |    |                      |
| G Jiné aktivity. (Uved' které: _____)                                      | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>7</td></tr><tr><td><input type="text"/></td></tr></table> | 7   | <input type="text"/> | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>13</td></tr><tr><td><input type="text"/></td></tr></table> | 13 | <input type="text"/> |
| 7  |  |   |                      |   |    |                      |
| <input type="text"/>   |  |   |                      |   |    |                      |
| 13   |  |   |                      |   |    |                      |
| <input type="text"/>   |  |   |                      |   |    |                      |
|  |  | <table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>14</td></tr><tr><td><input type="text"/></td></tr></table> | 14                   | <input type="text"/>  |    |                      |
| 14   |  |   |                      |   |    |                      |
| <input type="text"/>   |  |   |                      |   |    |                      |

Děkuji za Tvoje odpovědi.  
Mgr. Barbora Terreros